

Sammensatte tekster i norskfaget

– *en casestudie fra videregående skole*

Pia Helene Ødegård Vikdal



Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2010

Sammensatte tekster i norskfaget

**– en casestudie fra videregående skole skrevet av
Pia Helene Ødegård Vikdal**

Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2010

© Pia Helene Ødegård Vikdal

2010

Sammensatte tekster i norskfaget – en casestudie fra videregående skole.

Pia Helene Ødegård Vikdal

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg sammensatte tekster i norskfaget. De sammensatte tekstene som undersøkes er muntlige fremføringer laget av elever på Vg2 og Vg3. Hensikten med oppgaven er å se nærmere på hvordan elever uttrykker en forståelse av sammensatte gjennom sine muntlige fremføringer.

Under observasjonene oppdaget jeg tidlig at arbeid med sammensatte tekster i norskfaget nesten utelukkende ble koblet til arbeid med digitale medier. Derfor er begrepet digital kompetanse viktig i denne oppgaven.

Gjennom innføringen av læreplanen *Kunnskapsløftet* 2006 har både det digitale og sammensatte tekster blitt trukket frem på en helt ny måte enn tidligere i norsk skole. Elever skal jobbe grundig med et såkalt utvidet tekstbegrep. De skal både kunne produsere og analysere alle typer sammensatte tekster, noe som forutsetter en bred forståelse og kompetanse da digitale medier gjør at stadig nye teksttyper dukker opp.

Dette er en beskrivende casestudie som beskriver seks muntlige presentasjoner. Presentasjonene er hentet fra to klasser, med samme lærer, på trollhaugen videregående skole. Jeg har plukket ut akkurat disse da de representerer bredden i elevenes forståelse av sammensatte tekster. Materialet ble i hovedsak samlet inn ved hjelp av observasjon, men jeg har også gjennomført helklassesamtaler med spørreskjema i de to klassene.

Jeg har valgt å bruke sosialsemiotikk som det teoretiske grunnlaget i denne masteroppgaven. Sosialsemiotikken har som utgangspunkt at mening skapes i en sosial sammenheng ved hjelp av semiotiske ressurser. Sosialsemiotikken har også fungert som analyseredskap i min analyse av de sammensatte tekstene. Jeg har valgt å basere mye av det teoretiske grunnlaget på teoretikeren Theo van Leeuwen, mens Anne Løvlands arbeid og tolkning av van Leeuwens teorier også har vært viktig holdepunkt i denne oppgaven.

Det dominerende trekket i dette studiet er at de fleste elevene uttrykker en ufullstendig forståelse av sammensatte tekster gjennom de muntlige presentasjonene sine. Den forståelsen og kompetansen elevene besitter er svært forskjellig, og tross at elevene tilhører ”nett-generasjonen”, viser datamaterialet at sammensatte tekster er et krevende arbeid for elevene. Tross lærerens fokus på det utvidede tekstbegrepet, og hennes tydelige modellering av sammensatte tekster, kan det virke som elevene ikke har hatt nødvendig opplæring innenfor fagfeltet. Rent didaktisk kan en derfor si at det er enda viktigere at læreren viser nærvær og styring på dette kompetanseområdet.

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på mine seks og et halvt år som student ved Universitetet i Oslo. Før jeg begynte på Lektor- og adjunktprogrammet høsten 2005, tok jeg ett år med teatervitenskap. Dette året var en fin overgang og en nyttig modningsprosess for ei som kom direkte fra Romerike folkehøgskole til studier ved universitetet. Tiden ved Universitetet i Oslo har vært læringsrik, og med denne masteroppgaven takker jeg altså for meg. Noe som nesten blir nostalgisk etter så mange år som student på Blindern.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært morsomt, interessant og hektisk; alt på en gang. Det har vært en opplevelse å føle på forskningsrollen en må innta for å skrive en slik oppgave, og flott å kunne bruke av min nye kunnskap til å formidle noe jeg selv synes er interessant. Jeg skal likevel innrømme at det ikke alltid har vært like lett å sette seg ned foran PC-en for å skrive. Både fordi andre forpliktelser presser på, og fordi livet mitt ble en del endret idet arbeidet med oppgaven skulle sette i gang. Etter at jeg giftet meg med Kristian sommeren 2009, ble jeg, til vår store lykke, gravid med vårt første barn i slutten av august samme år. Graviditeten var et faktum da jeg skulle begynne å skrive denne oppgaven. Med en baby i magen begynte jeg forskningsarbeidet med friskt mot, men med en vanskelig start og avslutning på svangerskapet var det ikke alltid lett å fokusere på forskning og skriving. På grunn av komplikasjoner i svangerskapet ble innleveringen av oppgaven flyttet et halvt år frem, og vår nydelige datter Tirill ble født den 24. 05–2010. I skrivende stund er Tirill fem måneder, og det som er igjen av oppgaven blir skrevet mellom bleieskift og amming. I en slik situasjon er det godt å ha en støttende familie rundt seg. En stor takk skal derfor min mann Kristian, min mamma Anne og hennes kjæreste Rune ha for all hjelp under skriveprosessen.

Oppgaven har også utfordret meg på det faglige plan. Det har ikke alltid vært lett å samle trådene både teoretisk og praktisk, og der har mine veiledere Andreas Lund og Frøydis Hertzberg vært til stor hjelp. En stor takk skal dere ha begge to. Jeg må også sende en stor takk til læreren og klassene jeg har fått observere hos, dette hadde ikke vært mulig uten dere.

Samtidig som denne oppgaven er avslutningen på et kapittel i livet mitt, er den også begynnelsen på et nytt. Gleder meg virkelig til å begynne å arbeide som lærer på fulltid, selvfølgelig etter at permisjonstiden min med den lille er over, og jeg tror at arbeidet med denne oppgaven har gjort meg mer forberedt til jobben som lærer i fremtiden.

Blindern, oktober 2010

Pia Helene Ødegård Vikdal

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	12
1.1	Mitt temavalg.....	12
1.2	Læreplanens rolle	13
1.2.1	Sammensatte tekster i læreplanen	14
1.2.2	Digital kompetanse i læreplanen	15
1.3	Oppgavens problemstilling.....	16
1.4	Oppgavens oppbygning	17
2	Sammensatte tekster og digital kompetanse.....	18
2.1	Sammensatte tekster	18
2.2	Digital kompetanse	19
2.3	Sammensatte tekster og digital kompetanse i norskfaget	20
3	Teoriforankring	23
3.1	Sosialsemiotikk.....	23
3.1.1	Multimodalitetsteori	26
3.1.2	Modalitet og semiotisk ressurs; en begrepsavklaring.....	27
3.1.3	Multimodalt begrepsapparat.....	28
3.1.4	Sosialsemiotisk analyse	32
4	Metodevalg og forskningsprosess	36
4.1	Forskningsprosessen	37
4.1.1	Forberedelse	37
4.1.2	Datainnsamling.....	38
4.1.3	Dataanalyse	41
5	Empiri og analyse.....	43
5.1	Presentasjon av skolen.....	43
5.2	Presentasjon av klassene og læreren.....	45
5.2.1	Presentasjon av læreren.....	45
5.2.2	Presentasjon av klassene	46
5.3	Generelle observasjoner.....	47
5.3.1	Generelle observasjoner; læreren	47
5.3.2	Generelle observasjoner; elevene	49
5.4	Helklassesamtaler med spørreskjema	50

5.5	Muntlige presentasjoner og sosialesemiotisk analyse – Vg3	53
5.5.1	Muntlig presentasjon – gruppe 3	54
5.5.2	Sosialesemiotisk analyse – gruppe 3.....	57
5.5.3	Beskrivelse – gruppe 4	59
5.5.4	Sosialesemiotisk analyse – gruppe 4.....	62
5.5.5	Beskrivelse - gruppe 5	65
5.5.6	Sosialesemiotisk analyse – gruppe 5.....	68
5.5.7	Beskrivelse - gruppe 10.....	70
5.5.8	Sosialesemiotisk analyse – gruppe 10.....	75
5.6	Muntlige presentasjoner og sosialesemiotisk analyse - Vg2.....	78
5.6.1	Beskrivelse - “Hamlet”- gruppa	78
5.6.2	Vurdering “Hamlet”-gruppa.....	83
5.6.3	Sosialesemiotisk analyse – ”Hamlet”-gruppa	84
5.6.4	Beskrivelse – ”Michelangelo” – gruppa.....	87
5.6.5	Vurdering – ”Michelangelo”-gruppa.....	93
5.6.6	Sosialesemiotisk analyse – ”Micheangelo”-gruppa.....	94
5.7	Oppsummering	96
6	Drøfting	99
6.1	Kunnskapsløftet	99
6.1.1	Læreplanen og sosialesemiotikken	99
6.1.2	De grunnleggende ferdighetene.....	100
6.1.3	Kompetansemål.....	101
6.2	Digitalt arbeid	103
6.3	Forståelse	104
6.3.1	En sammensatt kompetanse	104
6.3.2	Lærerens forståelse og kompetanse.....	105
6.3.3	Elevenes forståelse og kompetanse	106
6.3.4	Fritidskulturens påvirkning	110
6.4	Oppsummering	111
7	Oppsummering og konklusjon	113
	Litteraturliste	115
	Vedlegg	117
	Spørreundersøkelse	118

1 Innledning

1.1 Mitt temavalg

Denne masteroppgaven tar for seg sammensatte tekster i norskfaget. Elevers arbeid med sammensatte tekster i form av muntlige presentasjoner, samt hvordan deres forståelse for slike tekster kommer til uttrykk gjennom disse presentasjonene, er sentrale aspekter i denne oppgaven. Jeg vil belyse emnet med den sosiosemiotiske fagtradisjonen som teoriforankring.

Jeg har valgt å konsentrere meg om elevers arbeid med sammensatte tekster i den videregående skolen. Alle mine observasjoner og all min innsamling av data har derfor foregått i norsktimene på en videregående skole. Jeg har også valgt å forholde meg til Vg2 og Vg3 elever på studiespesialiserende utdanningsprogram, der hovedvekten ligger på observasjoner jeg har gjort i en Vg3 klasse.

Under observasjonene oppdaget jeg tidlig at arbeid med sammensatte tekster i norskfaget nesten utelukkende ble koblet til arbeid med digitale medier. Derfor er begrepet digital kompetanse viktig i denne oppgaven.

Min interesse for sammensatte tekster i forbindelse med digital kompetanse kom da jeg i praksisperioden min, i regi av lektor- og adjunktprogrammet på Blindern, var vitne til at en videregående skole innførte bærbare datamaskiner til alle elever. Jeg la fort merke til at de skolerelaterte oppgavene der datamaskinen var i bruk, omtrent utelukkende dreide seg om en form for sammensatte tekster. PC-en åpnet for nye muligheter innenfor akkurat dette fagområdet. Jeg oppdaget også at lærere og elever manglet rutiner i forhold til PC-bruk i skolen; både når det gjaldt de praktiske og de teoretiske områdene ved denne bruken. Et typisk trekk jeg la merke i omtrent hver eneste time, var elever som konstant drev med andre ting på datamaskinen enn de skolerelaterte oppgavene de skulle jobbe med. De mest populære aktivitetene som å spille ulike spill, lese mail, chatte med hverandre, lese nettaviser og bruke alle fasilitetene på nettsamfunnet Facebook tok ofte helt over for det som egentlig skjedde i timen. Da praksisperioden min var ferdig bestemte jeg meg for at jeg skulle forske og studere videre på dette fenomenet. Mange ulike spørsmål hadde dukket opp som jeg gjerne ville finne svaret på. Utviklet disse elevene en forståelse for hvordan de skulle produsere sammensatte tekster? Hva har den digitale produksjonen å si for arbeidet med sammensatte tekster? Hvilke multimodale muligheter ligger i den digitale utviklingen vi ser i skolen? Hvilken innvirkning har fritidskulturen på det arbeidet elevene gjør på skolen? Jeg valgte å forholde meg til min

nyoppdagede interesse for disse spørsmålene da jeg skulle begynne å skrive denne masteroppgaven.

1.2 Læreplanens rolle

Mye av grunnen til at spørsmål rundt sammensatte tekster og digital kompetanse har dukket opp i den videregående skolen er innføringen av læreplanen *Kunnskapsløftet* 2006. Her er både sammensatte tekster og det digitale blitt trukket frem på en helt ny måte enn tidligere i norsk skole. Derfor mener jeg at en kort presentasjon av læreplanen og dens forhold til sammensatte tekster og digital kompetanse er nødvendig før jeg presenterer oppgavens problemstilling.

Kunnskapsløftet (LK06) ble innført i skolen høsten 2006, og denne læreplanens mål utgjør mye av fundamentet for temaet i denne oppgaven. Øystein Djupedal hevder i sitt forord til Kunnskapsløftet at planen skal være ”eit uttrykk for korleis samfunnet og opplæringa har utvikla og endra seg”, og grunnlaget for min avhandling kan sies å være et resultat av nettopp denne utviklingen. Jeg vil derfor først belyse læreplanens oppbygning, samt vise hvilken rolle planen har i skolen i dag. Jeg vil også fortelle kort om norskfaget i lys av denne planen. Videre vil jeg se nærmere på hvordan sammensatte tekster og digital kompetanse manifesterer seg i LK06, da med et enda mer spesifikt fokus på norskfaget og norsklæreplanen.

Med LK06 har en fått et felles læreplanverk som gjelder hele det 13-årige skoleløpet, det vil altså si at en ser grunnskolen og den videregående skolen under ett. Generelt og rent organisatorisk er planen utformet med lite føringer på innhold og arbeidsmetoder i forhold til tidligere planer. Det må derfor utformes lokale læreplaner der innhold og metode konkretiseres. Kunnskapsløftet er også det en kaller en målstyrt læreplan, det vil si at den fokuserer på de målene elevene skal nå i løpet av sin skolegang. Disse målene er felt ned i det en kaller kompetansemål. Kompetansemålene er en ”liste” over de målene elevene skal oppnå og kunne etter gitte årstrinn. LK06 introduserer også et begrep de har kalt *grunnleggende ferdigheter*. De grunnleggende ferdighetene skal integreres i alle fag og innebærer: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Ferdigheten ”å kunne bruke digitale verktøy” er relevant for denne undersøkelsen grunnet ferdighetens kobling til arbeidet med sammensatte tekster.

Med Kunnskapsløftet 2006 kan en faktisk si at grunnen for et nytt norskfag er lagt i skolen. Det er mange grunner til dette. Læreplanens minimale føringer på innhold og

arbeidsmetoder gir norsklærerne muligheten til å sette mye mer preg på faget sitt enn tidligere. Dette krever selvfølgelig en høy kompetanse fra lærerne, da de må kunne se *alle* de mulighetene som norskfaget inneholder. Dette gjør at ansvarsforholdet mellom norsk og andre fag i skolen må avklares grundigere som følge av at de grunnleggende ferdighetene skal integreres i alle fag. Norskfaget står tradisjonelt for den grunnleggende skrive- og leseopplæringen, og en må dermed avklare hvilket ansvar norskfaget har i den videre opplæringen der disse kompetansene skal videreutvikles, og brukes i alle de andre fagene i skolen (Eide, 2008).

1.2.1 Sammensatte tekster i læreplanen

Som en kunne lese ovenfor har Kunnskapsløftet introdusert en del nye begreper i norsk skole, og begrepet *sammensatte tekster* føyer seg inn i denne begrepsrekken. Med LK06 fikk sammensatte tekster en sentral plassering i den norskfaglige grunnutdanningen i skolen. Kunnskapsløftet definerer sammensatte tekster som et av fire hovedområder i norskfaget, der *språk og kultur*, *skriftlige tekster* og *mundtlige tekster* utgjør de øvrige områdene (Liestøl mfl., 2009: 7). Sammensatte tekster er definert slik i norsklæreplanen:

Hovedområdet sammensatte tekster viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster (LK06, 2006: 42).

Definisjonen av hovedområdet viser Kunnskapsløftets fokus på det en kaller det *utvidede tekstbegrepet*. Selv om det utvidede tekstbegrepet har vært vanlig i studiefaget norsk i flere tiår allerede, er begrepet tekst i dagens norskfag definert på en helt annen måte enn i tidligere læreplaner. Kunnskapsløftet har løftet frem dette utvidede tekstbegrepet og gjort teksten til det tydelig sentrale punktet i norskfaget dreier seg rundt. Tekstbegrepet i norskfaget har tradisjonelt blitt forbundet med litteraturvitenskapen og lingvistikken, men Kunnskapsløftet viser en utvikling mot en gradvis aksept av et utvidet tekstbegrep som omfatter langt mer enn de rene verbalspråklige tekstene (Rogne, 2008: 1-4). Sammensatte tekster er ikke et ukjent fenomen, det har eksempelvis eksistert bildebøker for barn siden 1888, men det er altså først nå en virkelig erkjenner at verbalspråket ikke er enerådende som kommunikativ ressurs (Løvland, 2007: 10). I internasjonal sammenheng er faktisk Norge likevel tidlig ute med å innføre det utvidede tekstbegrepet i læreplanene. Det er svært få land som har tatt inn visuelle

og andre former for kommunikasjon i sin språkopplæring (Liestøl mfl., 2009: 8).

Da jeg har valgt å forholde meg til Vg2 og Vg3 elever på studieforbereende utdanningsprogram, vil jeg her trekke frem noen kompetansemål disse elevene er tiltenkt å oppnå i forhold til hovedområdet sammensatte tekster. Kunnskapsløftets norsklæreplan har felt ned som mål at Vg2 elevene skal kunne ”analysere og vurdere ulike sjangre i tekster hentet fra TV, film og Internett”, de skal også kunne ”bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider”, samt ”vurdere bruk av estetiske virkemidler i ulike medier” (LK06, 2006: 50). Som en kan se viser Vg2 elevenes kompetansemål viktigheten av de ulike mediene i dagens norskfag. Vg3 elevenes kompetansemål bygger videre på de målene en har satt opp for Vg2, og i læreplanen står det skrevet at elevene skal kunne ”sammenligne og vurdere tekster som overføres fra ett medium til et annet” og ”analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken” (LK06, 2006: 51). Igjen ser en et fokus på mediene, noe som gjør at sammensatte tekster og digital kompetanse får en spesiell tilknytning til hverandre i norskfaget.

1.2.2 Digital kompetanse i læreplanen

Den digitale dimensjonen av vår hverdag har kommet inn i Kunnskapsløftet som en av de såkalte grunnleggende ferdighetene, nemlig ferdigheten ”å kunne bruke digitale verktøy”. Selve ordet *digital* er også et læreplanmessig nytt begrep som LK06 har valgt å introdusere. Tidligere planer har kun operert med begrepet IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi). Grunnen til dette begrepsbyttet faller nok mye på at ordet *digital* omfatter mye mer enn *IKT*. Dette begrepet dekker også verktøy som ikke direkte forbindes med informasjons- og kommunikasjonsteknologi, som eksempelvis digitale klokker og kalkulatorer. Ordet digital har også bedre muligheter til å bli innlemmet i mer abstrakte uttrykk (Otnes, 2009: 11-12). *Digital kompetanse* er et slikt abstrakt uttrykk. Kunnskapsløftets norsklæreplan definerer den grunnleggende ferdigheten ”å kunne bruke digitale verktøy” slik:

Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og prestasjoner (LK06, 2006: 44).

Kunnskapsløftet har satt seg som mål at alle elever i alle fag skal ”kunne bruke digitale verktøy”. Dette vil si at de digitale verktøyene kan og skal være integrert i de ulike fagene for å oppnå ulike faglige kompetansemål. Den norskfaglige definisjonen av ferdigheten viser at elevene faktisk skal kunne bruke digitale verktøy på de fleste av norskfagets områder og arenaer. Elevers arbeid med sammensatte tekster i form av muntlige fremføringer, er et godt eksempel på en slik faglig anvendelse av digitale verktøy. Gjennom dette studiet observerte jeg at det alltid er datamaskinen som blir brukt i en slik sammenheng. PC-en har ulike programmer som er velegnet til å akkompagnere muntlige presentasjoner. Samtidig har Internett åpnet for nye inntrykk og nye muligheter i og med at de sammensatte tekstene får fritt spillerom på en slik arena.

1.3 Oppgavens problemstilling

Hensikten med denne oppgaven er å beskrive hvordan elever i den videregående skolen arbeider med sammensatte tekster i form av muntlige presentasjoner. Det sentrale vil være å beskrive hvordan elevers forståelse av slike tekster kommer til uttrykk gjennom dette arbeidet. Arbeid med sammensatte tekster og bruk av digitale verktøy er sterkt assosiert med hverandre. Det er derfor viktig at de digitale aspektene ved elevenes arbeid og forståelse får plass i avhandlingen. Jeg har likevel valgt å unngå bruken av ordet digital i problemstillingen, da jeg mener denne koblingen vil ligge implisitt i forskningsspørsmålet. Problemstillingen lyder slik:

”Hvordan kommer elevenes forståelse av sammensatte tekster til uttrykk gjennom deres muntlige presentasjoner?”

Problemstillingen er konstruert slik at jeg kan hente frem ulike aspekter ved elevens forståelse, eller manglende forståelse, for sammensatte tekster. Gjennom en beskrivelse av de empiriske funnene og en analyse av elevproduktene vil jeg kunne peke på hvordan elever uttrykker sin eventuelle forståelse for slike tekster. Gjennom å analysere elevenes muntlige presentasjoner kan en finne ut om elevene har fått den nødvendige opplæringen de trenger for å forstå hva arbeidet med sammensatte tekster krever.

Jeg har trukket frem sosiosemiotikk som teoretisk grunnlag. Dette gjør jeg for å belyse forskningsspørsmålene under et konkret perspektiv, og siden sosiosemiotikkens utvidede tekstbegrep er nært forbundet med sammensatte tekster, blir dette et velegnet

teoretisk holdepunkt.

Denne masteroppgaven vil presentere de aktiviteter, produkter og refleksjoner som bidrar til å gi svar på forskningsspørsmålet, og videre analysere disse funnene i et sosiosemiotisk perspektiv.

1.4 Oppgavens oppbygning

Jeg har strukturert oppgaven slik at den begynner med innledningen jeg har presentert ovenfor. Jeg valgte å vise tilknytningen til læreplanen her, slik at det skulle bli tydeligere i forhold til selve problemstillingen. I neste kapittel forklarer jeg begrepene sammensatte tekster og digital kompetanse, samt deres tilknytning til hverandre i norskfaget. Videre kommer beskrivelsen av det sosiosemiotiske teorigrunnlaget, hvor jeg vil trekke frem hvilke teoretiske begreper jeg tar med meg videre inn i empirikapittelet. Presentasjonen av skolen, læreren, klassene, eksempler og situasjoner, samt den sosiosemiotiske analysen av de muntlige presentasjonene kommer så under kapittelet empiri og analyse. Empiriske funn og analyseresultater blir så diskutert videre under kapittelet drøfting. Jeg avslutter det hele med en oppsummering og konklusjon.

2 Sammensatte tekster og digital kompetanse

Før jeg går inn på den sosiosemiotiske teoriforankringen for denne oppgaven, er det vesentlig å forklare begrepene sammensatte tekster og digital kompetanse grundigere enn i læreplanpresentasjonen. Begrepene har en definisjon og et opphav som vil være viktig å vektlegge for oppgavens helhet. Det mest interessante er imidlertid hvordan disse begrepene er så nært knyttet til hverandre i norskfaget. Dette vil jeg også belyse nærmere i dette kapitlet.

2.1 Sammensatte tekster

Å definere begrepet sammensatte tekster innebærer egentlig en problematisering av et annet begrep, nemlig *tekst*. Jeg vil derfor kort vise til en slik problematisering. En har tradisjonelt en innarbeidet forståelse av begrepet tekst som trykte ord, altså skrift, og da gjerne på et papir, i en bok, en avis eller lignende. Moderne tekstvitenskap har likevel klart å få noenlunde gjennomslag for sin utvidelse av begrepet tekst til også å gjelde talespråket. Graver en enda dypere i forskning rundt begrepet tekst, finner en at innenfor kommunikasjon- og tekstteori defineres *tekst* som noe som er satt sammen av språklige tegn. Språklige tegn kan da være både skrift eller tale, men også tegn fra andre tegnsystem; som for eksempel bilder, lyd og musikk (Løvland, 2007: 11 – 18). Sammenligner en med læreplanens tekstbegrep, kan en se at det er denne utvidede forståelsen av begrepet LK06 bygger på.

Vitenskaper og forskningstradisjoner som semiotikken og sosiosemiotikken er viktig for dette synet på tekst, og sosiosemiotikere som Gunther Kress og Theo van Leeuwens er sentrale navn innenfor denne tradisjonen. Kort forklart er semiotikk vitenskapen om tegn, ord og symboler i kommunikasjon mellom mennesker (Løvland, 2007: 11 – 18).

Skal en definere sammensatte tekster ut fra den utvidede tekstforståelsen, kan en si at sammensatte tekster er tekster som kombinerer forskjellige uttrykksmåter for å skape mening. ”Sammensatte tekster er altså tekster – skriftlige som muntlige – som benytter seg av flere uttrykksformer eller semiotiske ressurser i kombinasjon, for eksempel *skrift* og *bilde* eller *skrift* og *tale*” (Penne og Hertzberg, 2008: 81). En kan også definere begrepet slik som Anne Løvland gjør det i sin bok *På mange måtar – Samansette tekstar i klasserommet*: ”Samansette tekstar er tekstar som kombinerer einingar som skapar meining på ulike måtar” (Løvland,

2007: 21)

I faglitteraturen veksler en mellom å bruke begrepene *multimodale tekster* og *sammensatte tekster*. Dette vil jeg også gjøre i denne oppgaven. Begrepene omfatter egentlig det samme, men begrepet multimodale tekster muliggjør substantivet *multimodalitet*. Det blir litt vanskelig og uforståelig å snakke om ”sammensattheten” i en tekst, og dermed blir multimodalitet et viktig substantiv i denne sammenhengen. Med begrepet multimodalitet kan en omformulere definisjonen av sammensatte tekster slik: ”Ein multimodal tekst er altså ein tekst som skaper meaning gjennom å kombinere ulike modalitetar” (Løvland, 2007: 21).

2.2 Digital kompetanse

Digital kompetanse blir ofte koblet til det å kunne bruke datamaskiner og Internett. Dette er kunnskaper som er viktige å ha, men en trenger flere ferdigheter enn disse for å kunne oppnå en solid digital kompetanse. Ola Erstad definerer digital kompetanse som ”ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn”. (Erstad, 2005: 12 - 18). I denne definisjonen inngår det mange ulike komponenter. Digital kompetanse er en særdeles kompleks kyndighet som både lærere og elever må opparbeide seg for å kunne bruke de digitale verktøyene i skolesammenheng. Den digitale kompetansen innebærer at en har grunnleggende ferdigheter som eksempelvis det å kunne åpne en programvare. Det innebærer også å kunne laste ned informasjon fra internett, en skal i tillegg vite hvordan en kan søke seg frem til informasjon og kunne navigere seg frem i digitale nettverk. En skal også være i stand til å klassifisere den informasjonen en finner, og sammenligne ulike typer informasjon i forhold til sammensatte tekster, noe en gjerne kaller for integrasjon. En skal også kunne evaluere kvaliteten og relevansen til den informasjonen en finner. Likeså skal en kunne kommunisere og uttrykke seg gjennom ulike medier, samt samarbeide med andre i nettbaserte læringsomgivelser. Til sist innebærer den digitale kompetansen at en skal være i stand til å skape ulike former for sammensatte tekster gjennom bruk av digitale verktøy (Erstad, 2005: 134 – 135). Her ser en eksplisitt forbindelsen mellom sammensatte tekster og digital kompetanse. For at den digitale kompetansen skal fungere optimalt i skolesammenheng må alle ferdighetene som er beskrevet ovenfor være på plass, både hos lærere og elever. Dette er en utfordring skolen står ovenfor i den digitaliserte skolehverdagen. De digitale mediene gir nye muligheter til kunnskapsutvikling, kommunikasjon og samhandling gjennom mulighet og tilgang til å arbeide med innhold og

informasjon på nye måter. På den andre siden gir dette utfordringer i forhold til å håndtere informasjonstilgangen som stadig utvikler og endrer seg. Skolen som utdanningsarena må derfor oppdatere seg innenfor dette området for å henge med i denne utviklingen (Erstad, 2005: 22).

Kunnskapsløftet har introdusert begrepet digital i læreplanen. Likeså har LK06 gitt noen ideer om hvordan bruken av digitale verktøy kan integreres i de ulike fagene, men den sier lite om hva digital kompetanse faktisk er (Erstad, 2005: 12). Faktisk brukes ikke begrepet direkte i det hele tatt. Begrepet digital kompetanse benyttes derimot mye i faglitteraturen og i departementale dokumenter, men blir ikke nevnt eksplisitt i LK06 selv om læreplanen har sterkt fokus på kompetanser og kompetansemål (Otnes, 2009: 12). For å kunne benytte seg av digitale verktøy i skolen er det viktig at både lærere og elever vet hva digital kompetanse innebærer.

Kunnskapsløftets ikke-eksisterende bruk av begrepet digital kompetanse kan føre til noe forvirring. Digital kompetanse er ikke det samme som den grunnleggende ferdigheten ”å kunne bruke digitale verktøy”, men en må inneha digital kompetanse for å bruke disse verktøyene. Den grunnleggende ferdigheten er mer avgrenset enn selve begrepet, da den er rettet mot de tekniske hjelpemidlene en bruker innenfor en eventuell digital kompetanse (Otnes, 2009: 11). Jeg vil komme til å veksle mellom bruken av den konkrete ferdigheten og det abstrakte begrepet i denne oppgaven.

2.3 Sammensatte tekster og digital kompetanse i norskfaget

Norskfaget har egentlig en lang tradisjon med å arbeide med multimodale tekster. En har eksempelvis i lang tid skrevet fortellinger om bilder i norske klasserom, en har laget tegneserier eller spilt ut ulike dramatiseringer. Likevel er det altså først i 2006 at en har en læreplan som eksplisitt sier at et semiotisk utvidet tekstbegrep bør være i fokus (Løvland, 2007: 10). Selv om sammensatte tekster som fenomen ikke egentlig er noe nytt, er fenomenet blitt kraftig aktualisert med utbredelsen av datamaskiner som kommuniserer gjennom nettverk eller digitale medier (Liestøl mfl., 2009: 13). Den grunnleggende ferdigheten “å kunne bruke digitale verktøy” blir særlig koblet med multimodalitet, og en kan nesten si at digitale ferdigheter manifester seg som emnet sammensatte tekster i norskfaget (Penne og Hertzberg, 2008: 13).

Det er ikke nytt at vi fokuserer på sammensatte tekster, de sjangrene som er beskrevet i læreplanen under hovedområdet *Sammensatte tekster* har vi jobbet lenge med i norsk skole. Det nye i LK06 er fokuset på at elevene ikke bare skal analysere og kritisk vurdere, men også produsere tekster selv. Og denne produksjonen blir knyttet nært sammen med den femte grunnleggende ferdigheten: å kunne bruke digitale verktøy (Hjukse, 2010: 30).

Dette er igjen knyttet til det utvidede tekstbegrepet som læreplanen bygger på, og læreplanen fremhever at å kunne bruke digitale verktøy er nødvendig for å mestre disse nye digitale tekstformene og uttrykksmåtene (LK06, 2006: 44). Det er særlig i møtet med den digitale tekstkulturen at det tradisjonelle tekstbegrepet blir satt på prøve. Her finner vi enkelttekster bestående av skrift, lyd, bilde og animasjoner i en og samme ytring. På en måte kan en si at den digitale tekstkulturen byr seg frem for produksjon og bruk av sammensatte tekster (Rogne, 2008: 1).

Norsk er og blir et tekstfag. Når det digitale skal inn i norskfaget er det altså fortsatt dette tekstlige perspektivet som står sentralt. Med nye digitale sjangre og kommunikasjonsformer blir det å utvikle en utvidet tekstkompetanse, både hos lærere og elever, særdeles viktig (Otnes, 2009: 127). De digitale mediene har gitt norskfaget nye muligheter (Liestøl mfl., 2009: 8). En kan nå produsere de tradisjonelle tekstene på enklere måter. En har også fått nye måter å dele sine produkter med andre, og en har fått et nytt sett med virkemidler for meningsproduksjon. Særlig Internett er en nyskapende sjangerarena og produktiv tekstleverandør (Otnes, 2009: 127 – 128).

Datamediene har åpnet den multimodale arenaen og bidratt til at det finnes flere typer sammensatte tekster i dag enn det gjorde tidligere. I tillegg har det blitt enklere for elevene å produsere slike tekster selv. Redigeringsverktøy som MovieMaker, Photostory og PowerPoint er eksempler på programvare som gjør det enklere for elevene å produsere sammensatte tekster (Otnes, 2009: 130). Særlig Photostory, der det en kaller ”digital storytelling” er mulig, blir stadig mer benyttet i skolen. ”Digital Storytelling” er et begrep som referer til de nye formene for digitale narrative tekster, eksempelvis web-baserte tekster, interaktive historier, hypertekster og narrative dataspill. Begrepet omfatter også ”vanlig folks” bruk av digitale verktøy til å fortelle sine personlige historier på en engasjerende og interaktiv måte (http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_storytelling: 26.10 – 2010). Flere og flere lærere og elever benytter seg av denne typen programvare i undervisnings- og skolesammenheng. Gjennom mitt observasjonsarbeid oppdaget jeg likevel kun at det digitale verktøyet PowerPoint ble benyttet som arena for arbeid med sammensatte tekster.

Digitalt og multimodalt arbeid i norskfaget kan også ta utgangspunkt i den betydelige

digitale tekstkompetansen elevene besitter gjennom sin fritidskultur. Ungdommer bruker mye av sin fritid til å sende tekstmeldinger (SMS) eller multimediemeldinger (MMS). De chatter med hverandre på Internett, spiller dataspill, blogger og bruker ulike nettsamfunn. En norskfaglig tilnærming til denne verdenen, eksempelvis en analyse av nettsamfunnet Facebook som en sammensatt tekst, kan bidra til økt refleksjon over den digitale og multimodale kunnskapen ungdommer sitter inne med (Otnes, 2009: 132).

Som en kan lese ut fra dette er det mange innfallsvinkler til arbeid med sammensatte tekster og digital kompetanse i norskfaget, og disse er som regel nært knyttet til hverandre. Jeg vil analysere og drøfte dette nærmere i denne oppgaven, da med fokus på hva eksemplene og situasjonene fra mine observasjoner forteller om dette emnet.

3 Teoriforankring

Valg av teoriforankring kan sees på som et valg mellom ulike perspektiver å se problemstillingen gjennom, og i mitt tilfelle har jeg et sosialemiotisk perspektiv. Sosialemiotikken knytter seg nært til det utvidede tekstbegrepet, som igjen er et viktig grunnlag for både sammensatte tekster og digital kompetanse. Koblingen gjør at sosialemiotikken er et velegnet teorigrunnlag for denne oppgaven.

Sosialemiotikerne Theo van Leeuwen og Gunther Kress har begge vært med på å utvikle sosialemiotikken slik den fremstår i dag, og deres vinkling av teorien er avgjørende for multimodalitet og sammensatte tekster. Særlig van Leeuwens bok *Introducing Social Semiotics* har vært viktig for det teoretiske grunnlaget oppgaven baserer seg på.

I tillegg til Kress og van Leeuwens teorier, har Anne Løvlands arbeider vært en betydningsfull kilde for denne undersøkelsen. Løvland er førsteamanuensis ved Høgskolen i Agder, og begynte tidlig å engasjere seg for multimodale tekster. Hennes doktoravhandling *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstsaking*, samt hennes bok *På mange måtar – Samansette tekstar i skolen* er begge blitt sentrale ressurser i mitt eget forskningsarbeid. Løvlands engasjement for sammensatte tekster gjorde henne til en velegnet kilde for min undersøkelse. Hun bygger sine arbeider på teoriene til Kress og van Leeuwen, og ved å benytte meg av Løvlands tolkning av disse teoriene får jeg en praktisk versjon av den overordnede teorien som jeg kan basere mitt eget forskningsarbeid på.

Jeg vil i kapittelet som følger gi en beskrivelse av sosialemiotisk teori.

3.1 Sosialemiotikk

Jeg vil aller først trekke frem at sosialemiotikken ikke er en rendyrket teori, men et teorietisk perspektiv som kan tas i bruk for analyse sammen med andre teorier eller analyseverktøy (Løvland, 2006: 26). Theo van Leeuwen beskriver dette i sin bok *Introducing Social Semiotics*:

Social semiotics is not 'pure' theory, not a self-contained field. It only comes into its own when it is applied to specific instances and specific problems, and it always requires immersing oneself not just in semiotic concepts and methods as such but also in some other field (...) Social semiotics is a form of enquiry. It does not offer ready-made answers. It offers ideas for formulating questions and ways of searching answers (van Leeuwen, 2005: 1).

Sosialsemiotikken har fungert som analyseverktøy i min analyse av elevenes muntlige presentasjoner senere i oppgaven. Gjennom en sosialsemiotisk analyse av disse elevproduktene kommer elevenes eventuelle forståelse for sammensatte tekster tydeligere frem.

Sosialsemiotikken bygger særlig på arbeidene til den australske lingvisten Michael Halliday, og omhandler hvordan mennesker tilpasser bruken av semiotiske ressurser til å skape mening i ulike sosiale kontekster. Mange sosialsemiotikere har hovedsakelig hatt verbalspråket som sitt analysegrunnlag, men sosialsemiotikere som Theo van Leeuwen og Gunther Kress har i senere tid jobbet for å tilpasse teorien et mer multimodalt materiale (Løvland, 2006: 14). Den multimodale vinklingen gjør at sosialsemiotisk teori blir relevant for mitt forskningsspørsmål.

Den sosialsemiotiske retningen tar utgangspunkt i tanker om at språket vårt er et tegnsystem, og som Theo van Leeuwen beskriver, er det Hallidays syn på språket som har vært viktig for utviklingen av sosialsemiotikken (van Leeuwen, 2005: xi). Halliday tar utgangspunkt i grammatikken og formulerer ut fra den teorien om sosial kommunikasjon og meningsskaping ved bruk av semiotiske ressurser. Han hevder at et språks grammatikk hverken er en form for kode eller ett sett regler en bruker for å konstruere setninger, det er heller en ressurs for meningsskaping (van Leeuwen, 2005: 1). Halliday ser på språket som både system og prosess. Han introduserer begrepet *systemisk-funksjonell grammatikk* om den måten han oppfatter språket på. *Systemisk* viser til den strukturelle siden av språket. *Funksjonell* peker på Hallidays påstand om at språkssystemene er en del av vår sosiale samhandling (Løvland, 2006: 47). I *Introducing Social Semiotics* beskriver Van Leeuwen hvordan han viderefører Hallidays teorier:

In this book I extended this idea to the “grammar” of other semiotic modes, and define semiotic resources as the actions and artefacts we use to communicate, whether they are produced physiologically – with our vocal apparatus; with the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc. – or by means of technologies – with pen, ink and paper; with computer hardware and software; with fabrics, scissors and sewing machines, etc. (van Leeuwen, 2005: 1)

Her blir forskjellen mellom semiotikk og sosialsemiotikk tydelig; der semiotikken bruker begrepet *tegn* foretrekker sosialsemiotikken begrepet *ressurs*. Som van Leeuwen beskriver: ”In social semiotics the term ”resource” is preferred, because it avoids the impression that ”what a sign stands for” is somehow pre-given, and not affected by its use” (van Leeuwen, 2005: 1). Her trekker van Leeuwen også inn Kress: ”signs may not be divorced from the

concrete forms of social intercourse and cannot exist, as such, without it” (van Leeuwen, 2005: 1-2). Van Leeuwen fremhever de semiotiske ressursene og deres kontekst som sentrale aspekter i sosialemiotikken. I sin doktoravhandling beskriver Anne Løvland sin tolkning av den sosialemiotiske retningen slik:

Sosialemiotisk teori har menneskeleg meningsskaping som studieobjekt. Meningsskaping er det som skjer når menneske produserer, gjensker og oppfatter mening i ulike former for kommunikasjon. Sosialemiotikken er oppteken av både prosessen, produktet og effekten av den kommunikative handlinga. (...) Sosialemiotikken opnar for å studere alle menneskelege tydingssystem, sjølv om språkssystem nok har vore sterkest fokusert i studiar som bygger på denne teoretiske retninga (Løvland, 2006: 46 - 47).

Meningsskaping og semiotiske ressurser står i sentrum. Sosialemiotikere peker på at en bruker ulike semiotiske ressurser som for eksempel handlinger, materiale og kulturprodukt til å skape mening i en kommunikasjonssituasjon. Sosialemiotikken er opptatt av anvendelsen av disse semiotiske ressursene, både når det gjelder selve prosessen, det faktiske produktet og effekten av den kommunikative handlingen en tenker å utføre (Løvland 2007: 147, Løvland, 2006: 47). Semiotiske ressurser er et nøkkelbegrep i forhold til empirien. Definisjonen på sammensatte tekster fra Penne og Hertzberg lyder slik: ”Sammensatte tekster er altså tekster – skriftlige som muntlige – som benytter seg av flere uttrykksformer eller semiotiske ressurser i kombinasjon, for eksempel *skrift* og *bilde* eller *skrift* og *tale*” (Penne og Hertzberg, 2008: 81). Her er koblingen mellom teori og empiri påfallende. Elevene benytter seg av ulike semiotiske ressurser for å skape mening i sine sammensatte tekster. Det er eksempelvis gjennom å skape bevisst sammenheng mellom de semiotiske ressursene i de muntlige presentasjonene at elevene uttrykker sin forståelse av fagfeltet. Ved å benytte meg av sosialemiotisk teori får jeg derfor et verktøy til både å finne og analysere disse semiotiske ressursene.

Løvland peker, i likhet med van Leeuwen, på at den sosialemiotiske teorien har vært sterkt lingvistisk rettet. Videre trekker hun frem Kress- og van Leeuwens teorier som et viktig grunnlag for sosialemiotikken slik den fremstår i dag. Theo van Leeuwen beskriver sin moderne sosialemiotikk og sitt syn på semiotiske ressurser slik:

Just as in linguistics the focus changed from the “sentence” to the “text” and its “context”, and from “grammar” to “discourse, so in social semiotics the focus changed from the “sign” to the way people use semiotic “resources” both to produce communicative artefacts and events and to interpret them – which is also a form of semiotic production – in the context of specific social situations and practices (van Leeuwen, 2005: xi)

Den moderne sosialsemiotikken er ikke en ren strukturell studie, men den er opptatt av folks reelle bruk av semiotiske ressurser i en sosial sammenheng. Samtidig fokuserer den på alle former for kommunikasjon, ikke bare den verbalspråklige (Rogne, 2009: 4).

3.1.1 Multimodalitetsteori

Multimodalitetsteori kan sies å være en logisk konsekvens av den moderne sosialsemiotikken. I Agnes-Margrethe Bjorvand og Elise Seip Tønnessens bok *Den andre leseopplæringa – Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*, vises det til Michael Hallidays utsagn om at verbalspråket er vår viktigste semiotiske ressurs. Bakgrunnen for dette synet ligger i at verbalspråket er klart fundamentalt for menneskelig kommunikasjon, og en bruker verbalspråket til å forstå og reflektere verden rundt seg. Bjorvand og Tønnessen viser videre til at Gunther Kress hevder at Halliday, med sin påstand, overser at multimodalitet faktisk er teksters normaltilstand. Kress peker på at i tillegg til verbalspråket tar mennesket *alltid* i bruk en rekke andre representasjonsmåter for å uttrykke mening.

Konsekvensen av Kress og van Leeuwens arbeid mot å tilpasse den sosialsemiotiske teorien til å gjelde mer enn bare verbalspråket, har bruken av begrepet *multimodalitet*, slik vi kjenner det i dag, særlig blitt knyttet til den sosialsemiotiske fagtradisjonen. Igjen ser en den tydelige koblingen mellom empiri og teori. Kress og van Leeuwen har utviklet en multimodalitetsteori som legger vekt på forholdet mellom de mest sentrale aspektene i sosialsemiotikken: de semiotiske ressursene og den sosiale konteksten (Løvland, 2006: 25).

Rather than describing semiotic modes as though they have intrinsic characteristics and inherent systematics or "laws", social semiotics focuses on how people regulate the use of semiotic resources – again, in the context of specific social practices and institutions, and in different ways and to different degrees (van Leeuwen, 2005: xi)

Innenfor multimodalitetsteorien benytter en seg av begrepet tekst uten å knytte det spesielt til verbalspråket. I følge en slik teori er tekster det en kommuniserer gjennom, uavhengig av hvilket tegnsystem en tar i bruk (Løvland, 2007. 11 -12). Sammensatte tekster bruker ulike tegnsystem for å kommunisere et budskap til mottakeren. Derfor er multimodalitetsteorien grunnleggende for forståelsen av emnet sammensatte tekster.

3.1.2 Modalitet og semiotisk ressurs; en begrepsavklaring

Semiotisk ressurs og modalitet er nøkkelbegreper i sosialesemiotisk teori, men relasjonen mellom disse begrepene er ikke så lett å hente frem. Det kan til tider virke som semiotisk ressurs og modalitet er synonyme begreper, men en kan likevel ane et skille i noen fremstillinger av teorien. Modalitet (mode) er et av de viktigste begrepene hos Gunther Kress, og han har definert modalitet på denne måten:

Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspect, and it bears everywhere the stamp of past cultural work, among other things the stamp of regularities of organization (Kress 2003: 45, hentet fra Løvland, 2006: 27).

Ut fra denne definisjonen er det klart at Kress fremhever den materielle formen og den kulturskapte organiseringsmåten som et sentralt aspekt ved modalitetene (Løvland, 2006: 27). Van Leeuwen på sin side definerer modalitet på denne måten: "The term modality refers to semiotic resources for expressing *as how true* or *as how real* a given representation should be taken" (van Leeuwen, 2005: 281). Definisjonen til van Leeuwen fremhever ikke den materielle formen og den kulturskapte organiseringsmåten slik Kress gjør, men trekker heller frem selve kvaliteten ved kommunikasjonen. Van Leeuwen fremhever derfor begrepet semiotisk ressurs når det er snakk om de handlinger, materiale og kulturprodukt en bruker når en kommuniserer. Han definerer begrepet på denne måten:

Semiotic resources are the actions, materials and artefacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically – for example with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures - or technologically – for example with pen and ink, or computer hardware and software – together with the ways in which these resources can be organized (van Leeuwen, 2005: 285).

Definisjonen legger vekt på hva en kan bruke for å produsere kommunikatív mening. Samtidig fokuserer den på at de ressursene en tar i bruk, og måten en bruker dem på, stadig er i endring. En kan se hvor overlappende definisjonen av begrepet modalitet hos Kress og semiotisk ressurs hos van Leeuwen er når en leser dette. Dette kan være et opphav til forvirring, og teoretikere og forskere tolker dette forskjellig. Eksempelvis beskriver Magne Rogne modalitet og semiotisk ressurs som synonymer i sin artikkel "Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bokene i møte med eit nytt hovudområde". Rogne skriver: "Eit anna omgrep for semiotisk ressurs er ein *modalitet* (...) Ved kombinasjonar av ulike modalitetar får me *multimodalitet*, og kommunikasjonen går dermed føre seg ved hjelp

av multimodale tekstar, eller *samansette* tekstar som det heiter i norskplanen” (Rogne, 2009: 4). Anne Løvland presenterer derimot et lite skille mellom begrepene i sin doktoravhandling. Hun velger å forstå semiotisk ressurs slik van Leeuwen har definert det i sitatet ovenfor, men peker videre på at hun velger å forstå modalitet som ”ei gruppering av kulturelt og sosialt forma semiotiske ressursar på grunnlag av materiell form og/eller organiseringsmåte” (Løvland, 2006: 28). Hos Løvland er Van Leeuwens definisjon av begrepet *semiotisk ressurs* en slags videreføring av begrepet *modalitet* hos Kress. Definisjonen på en modalitet er sterkt knyttet til hvordan de semiotiske ressursene blir brukt i ulike kommunikasjonssituasjoner, og innenfor ulike kulturer (ibid.). Jeg velger å slutte meg til Van Leeuwens definisjon av begrepet semiotisk ressurs og Løvlands tolkning av begrepet modalitet.

3.1.3 Multimodalt begrepsapparat

For å tydeliggjøre forskjellen mellom semiotisk ressurs og modalitet; Modalitet er klasser av semiotiske ressurser (uttrykksmåter) som ligner hverandre og som skaper mening i en gitt situasjon (Løvland, 2007: 146). Anne Løvland fremhever at tolkningspotesialet og grensene for hva en kan uttrykke gjennom en modalitet på fagspråket kalles *modal affordans*. I dette begrepet ligger det både muligheter og avgrensinger. En kjenner til uttrykket ”et bilde sier mer enn tusen ord”, men med et multimodalt begrepsapparat blir det mer riktig å si at et bilde sier *noe annet* enn tusen ord fordi det har en helt annen modal affordans (Løvland, 2007: 24). Modal affordans er altså grensene for hva en kan og ikke kan uttrykke gjennom en modalitet. Elevene jeg har observert benytter seg av ulike modaliteter i sine sammensatte tekster. I analysen vil jeg fremheve hva disse modalitetene uttrykker. Modalitetenes modale affordans kan derfor være en pekepinn på hvor godt elevene forstår et multimodalt uttrykk. Affordansen kan skyldes modalitetens egenskaper, eller den kan være et uttrykk for vanetenkning og tradisjonell bruk av modaliteten (Løvland, 2007: 146). For å illustrere nærmere: En finner en viktig forskjell mellom modaliteter som er organisert i tid (eks. tale, skrift, levende bilder) og modaliteter som er organisert i rom (eks. stillbilder) i måten mottakeren oppfatter meningen med dem. Modaliteter organisert i et tidsaspekt blir oppfattet og forstått over tid, mens romlig organiserte modaliteter blir oppfattet og forstått samtidig. Dette gir eksempelvis romlige modaliteter en fordel i forhold til å komme i kontakt med mottakeren. Materiell form og organiseringsmåte gir modalitetene rom samtidig som de setter grenser, men modal affordans har også en kulturell side. Tradisjonell bruk og vanetenkning spiller inn på ens syn på hvilke modaliteter som egner seg best i ulike situasjoner. Dette kan i noen tilfeller føre til bruk av

modaliteter som ikke alltid er ideelle for den aktuelle sammensatte teksten (Løvland, 2007: 25 - 26).

MULTIMODALT SAMSPILL

I analysen av datamaterialet står det multimodale samspillet sentralt. Det multimodale samspillet i sammensatte tekster kommer til uttrykk på flere forskjellige måter. En skiller særlig mellom to hovedformer for samspill; *funksjonell spesialisering* og *multimodal kohesjon*. Jeg vil bruke disse begrepene aktivt i analysen av elevproduktene. Multimodale tekster er satt sammen av ulike modaliteter med ulik affordans for å skape mening. En modalitet kan eksempelvis være god til å fange oppmerksomheten til mottakeren, mens en annen kan være fin til å formidle et abstrakt budskap. Gjennom å fordele ansvaret for ulike sider ved kommunikasjonen på ulike modaliteter kan multimodale tekster utnytte at de ulike modalitetene har ulik modal affordans gjennom det en kaller *funksjonell spesialisering* (Løvland, 2007: 26). Funksjonell spesialisering kan dermed defineres som en ”spesialisering av modaliteter for ulike oppgaver i ein samansett tekst” (Løvland, 2007: 145). Elevers eventuelle bruk av funksjonell spesialisering i de muntlige fremføringene sier noe om deres forståelse for det sammensatte uttrykket. Ved å vise til dette i elevproduktene kan jeg lettere finne ut om elevene uttrykker en forståelse for sammensatte tekster eller ikke.

Multimodale tekster gir rom for å spesialisere ulike modaliteter til ulike oppgaver, men det multimodale samspillet handler også om at kombinasjonen av de ulike modalitetene gjør teksten sammenhengende (Løvland, 2007: 29). Her må en innenfor det multimodale begrepsapparatet trekke frem begrepet *multimodal kohesjon*. Multimodal kohesjon er: ”trekk ved samspelet mellom modalitetane i ein multimodal tekst som gjer at vi opplever teksten som samanhengande” (Løvland, 2007: 146). Elevene uttrykker forståelse for sammensatte tekster ved å skape sammenheng mellom ulike modaliteter. Derfor er multimodal kohesjon et vesentlig moment i analysen av elevproduktene. I analysen vil jeg vil bruke de fire kohesjonsmekanismene som van Leeuwen introduserer i sin bok *Introducing Social Semiotics*. Van Leeuwen trekker frem begrepene *rytme*, *komposisjon*, *informasjonskobling* og *dialog* som måter å integrere semiotiske ressurser for å skape sammenheng i multimodale tekster. Jeg vil presentere begrepene hver for seg, men i en multimodal tekst vil ofte flere kohesjonsmekanismer fungere sammen for å skape sammenheng i teksten (van Leeuwen, 2005: 179).

RYTME

Rhythm provides coherence and meaningful structure to events unfolding over time. It plays a crucial role in everyday interaction as well as in time-based media such as film and music (van Leeuwen, 2005: 179).

Van Leeuwen påpeker at menneskelig handling er rytmisk og koordinert fra naturens side, og at rytme er grunnleggende for måten mennesker oppfatter fenomener rundt seg. Det en oppfatter som sentralt i en tekst, henger derfor sammen med om teksten er satt sammen på en rytmisk måte. Rytme kan være å veksle mellom sterk og svak, stor og liten, kort og lang og så videre. Rytme som kohesjonsmekanisme er knyttet til tekstens tidsdimensjon. Rytme skaper sammenheng fordi teksten utvikler seg over tid. Modalitetene kan eksempelvis følge hverandre i tid (eks. datapresentasjoner), eller konstruere et samspill gjennom hele eller deler av tidsspennet (eks. spillefilmer). Modalitetene i en sammensatt tekst kan alle følge samme rytme, eller de kan benytte seg av ulike rytmer. Van Leeuwen mener at rytme deler opp tiden i takter, fraser og sekvenser slik en kjenner det fra musikken. Det er dette rytmiske mønsteret som gjør teksten sammenhengende, altså skaper en rytmisk kohesjon. Gjennom muntlige presentasjoner i skolen er en slik rytmisk kohesjon tydelig. Slike fremføringer skaper gjerne sammenheng over tid gjennom en veksling mellom elementer som er satt sammen av ulike modaliteter (Løvland, 2007: 29 – 30).

KOMPOSISJON

Composition provides coherence and meaningful structure to spatial arrangements. It plays a crucial role not only in images and layout but also in three-dimensional spatial arrangements such as exhibition displays and architecture (van Leeuwen, 2005: 179)

Denne kohesjonsmekanismen er relatert til en romlig organisering modaliteter.

Komposisjonen er med på å binde det multimodale romlige uttrykket sammen, og hjelper derfor mottakeren til å orientere seg i den multimodale teksten. Komposisjonen kan også tilføre mening til teksten. Kress og van Leeuwen trekker frem at komposisjonen kan gi signal om hvilken informasjonsverdi de ulike delene av teksten har, og hvilken del av denne informasjonen som er sentral. De viser også til at komposisjonen kan gjøre mottakeren interessert i ulike elementer i teksten grunnet eksempelvis plassering eller størrelse. Dette er med på å gi mottakeren en naturlig ”lesesti” å følge. Komposisjon som kohesjonsmekanisme

gir mottakeren ulike signaler som gjør at han lettere kan orientere seg og se sammenhengen i den sammensatte teksten (Løvland, 2007: 32).

INFORMASJONSKOBLING

Under this heading I discuss the cognitive links between the items of information in time – as well as space-based media, for instance the temporal or casual links between words and images in multimodal texts (van Leeuwen, 2005: 179).

Dette er en kohesjonskategori som representerer en systematisering av hvordan ulike informasjonsdeler kan være relatert til andre informasjonsdeler på. Van Leeuwen fremhever at mennesker *alltid* tolker det de leser, ser eller hører ut fra konteksten og andre relaterte tekstdeler. Videre skiller han mellom *utdyping* og *utviding* som ulike måter å koble informasjonen sammen på. Gjennom utdyping avgrenses meningspotensialet i det samlede uttrykket, mens ved utviding utvides det samlede meningspotensialet. For å illustrere nærmere kan utdyping eksempelvis være at informasjonen som er uttrykt gjennom en modalitet, spesifiserer en informasjon uttrykt gjennom en annen modalitet. Teksten ”Anne” under et bilde av en dame i et album er et eksempel på dette. Teksten konstanterer, sammen med bildet, at dette er Anne og ikke hennes søster Ella. Utviding kan en finne når informasjonen som er uttrykt kontrasterer hverandre. Et eksempel på dette er når skrekkfilmer bruker rolige barnesanger som stemningsskaper i en filmscene der det skal skje noe ubehagelig eller skummelt (Løvland, 2007. 37 – 38). Relasjonen mellom de ulike informasjonsdelene i teksten er med på å skape en sammenheng for mottakeren.

DIALOG

Under this heading I explore how the structures of dialogic exchanges and forms of musical interaction can be used to understand the relationships between the semiotic modes used in multimodal texts and communicative events (van Leeuwen, 2005: 179).

Dialog som kohesjonsmekanisme bygger hos van Leeuwen på samtaleteori og teori om musikalsk samspill. Han trekker frem at den menneskelige dialogen er kjennetegnet av ulike kulturelle normer for hvordan en samtale foregår. Normalt sett fremkaller eksempelvis et spørsmål et svar, og mange multimodale tekster har slike samtalepregede trekk. Van Leeuwen trekker frem at relasjonen mellom modalitetene i for eksempel en film, minner om det dialogiske samspillet mellom to stemmer eller mellom musikkinstrument som spiller sammen.

Et godt eksempel på multimodale samtaler finner en faktisk i den digitale verden. Internettssider og dataspill inviterer brukerne til å respondere på grafiske og lydlige innspill med tastetrykk (Løvland, 2007: 39 – 40). Nettsamfunnet Facebook bruker tekst, bilder, lyder og animasjoner for å få brukerne til å respondere hverandre.

Jeg har her presentert noen grunnbegreper i det jeg kaller det multimodale begrepsapparatet. Disse begrepene er sentrale for å kunne beskrive multimodaliteten i en tekst. Jeg tar med meg det multimodale begrepsapparatet inn i beskrivelsen, analysen og drøftingen av dette studiet.

3.1.4 Sosialemiotisk analyse

Theo van Leeuwen legger vekt på at mennesker skaper tekster ut fra de sosiale situasjonene teksten inngår i. Forskjellen mellom en læringskontekst og en underholdningskontekst har eksempelvis mye å si for hvordan lærebøker og tenåringsblader er konstruert. I dette underkapitlet vil jeg presentere van Leeuwens fire dimensjoner ved multimodal tekstanalyse som grunnlag for analysen av elevproduktene senere i oppgaven (van Leeuwen, 2005: 91 – 177). Jeg vil presentere dimensjonene hver for seg, men som med kohesjonsmekanismene kan en oppdage at flere av dimensjonene kan være flettet sammen i arbeidet med virkelige sammensatte tekster. Anne Løvland benytter seg også av van Leeuwens dimensjoner for multimodal tekstanalyse i sin bok *På mange måtar. Samansette tekster i skolen*. Jeg slutter meg til Løvlands tolkning av disse dimensjonene, da hennes praktiske vinkling av teorien er velegnet for denne undersøkelsen. Løvland fremhever at det kan være vanskelig å løsrive seg fra de teoretiske benevningene van Leeuwen selv bruker. Jeg velger derfor å bruke Løvlands overskrifter med van Leeuwens engelske benevninger i parentes, samt van Leeuwens egne definisjoner, slik at det ikke skal bli noen forvirring i begrepsapparatet (Løvland, 2007: 43 - 44). Van Leeuwens fire dimensjoner for multimodal tekstanalyse er: *discourse*, *genre*, *style* og *modality*.

HVA HANDLER TEKSTEN OM (DISCOURSE)?

The concept of "discourse" is the key to studying how semiotic resources are used to construct representations of what is going on in the world (van Leeuwen, 2005: 91).

Alle tekster handler om noe, og innholdsaspektet i en tekst er ofte sentralt under en eventuell leseprosess. Som tekstskaper må en velge hva teksten skal inneholde ut fra hva en selv syns er

interessant. Det innholdet en til slutt velger å ta med i teksten, sier mye om hva slags intensjoner en som tekstskaper har, samt hva en vil med teksten en har skapt. Det er for eksempel stor forskjell på innholdet i en tekst som er ment som underholdning, og en tekst som er laget for å gi mottakeren et objektivt bilde på et gitt emne. Tekstskaperen kan i tillegg velge å presentere egne tanker og holdninger relatert til det innholdet han/hun har valgt å forholde seg til. Min analyse av innholdsaspektet i elevtekstene vil fokusere på hva elevene har trukket frem i fremstillingen, hva de har utelatt og hvordan innholdet blir presentert. Dette gjør jeg for å kunne gi en tolkning av hvorfor elevene presenterer innholdet på den måten de gjør (Løvland, 2007: 44 – 45).

HVORDAN SKJER SAMHANDLINGEN I TEKSTEN (GENRE)?

The concept of "genre" is the key to studying how semiotic resources are used to enact communicative interactions – interactions that involve representation – whether face to face, as for instance in conversations, or at a remove of time and/or place, as for instance through the means of books and other media (van Leeuwen, 2005: 91)

Samtidig som innholdsaspektet er viktig i en tekst, er tekster også sentrale deler av en kommunikativ samhandling. En representerer det som skjer i verden gjennom ulike tekster, og en utfører handlinger ved hjelp av disse tekstene. Hver gang en tekst blir lest eller opplevd blir den en del av en ny kommunikasjonssituasjon. Tekster går inn i samhandling mellom aktører i ulike kommunikative situasjoner. Disse aktørene kan ha svært ulike relasjoner til hverandre. Den aktuelle situasjonen og relasjonen mellom aktørene vil være avgjørende for hvordan en tekstskaper uttrykker seg, og for hvordan en som mottaker oppfatter teksten. Innenfor språkvitenskapen kaller en handlingene en utfører gjennom å bruke språket i virkelige situasjoner for *språkhandling*. Van Leeuwen hevder at det er mange likhetstrekk mellom språkhandling og handlinger som blir realisert av ikke-språklige semiotiske ressurser. Om en eksempelvis overrekker en blomsterbukett til en mottaker, kan dette uttrykke ting som takk, medfølelse, kjærlighet eller anger. Mottakeren vil oppfatte den handlingen som best stemmer med den aktuelle situasjonen aktørene er i. Ulike tekster utfører ulike handlinger, og som mottaker har en bygget opp en slags forventning rundt denne samhandlingen. Om mottakeren ikke møter de krav og forventninger om aktivitet som ligger i teksten, har ikke kommunikasjonen gått helt etter planen for tekstskaperen. Min analyse av samhandlingen i elevproduktene er basert på hvilke spor av sosial samhandling jeg kan finne i den multimodale teksten (Løvland, 2007: 51 -53).

HVILKEN STIL BYGGER TEKSTSKAPEREN GJENNOM TEKSTEN (STYLE)?

The concept of "style" is the key to studying how people use semiotic resources to "perform" genres, and to express their identities and values in doing so (van Leeuwen, 2005: 91)

I tillegg til innholdsmomentene og hvilke spor av sosial samhandling en finner i en multimodal tekst, viser van Leeuwen til at en multimodal tekst også kan være et uttrykk for tekstskaperens identitet, samt hans/hennes sosiale og kulturelle forankring. En vet for eksempel at det er mulig knytte personer til en anonym tekst gjennom å analysere skrivestil. Da fokuserer en på ordvalg, syntaks og eventuelt håndskrift for å finne ut hvem som har skrevet en anonym tekst. Gjennom arbeidet med en sammensatt tekst kan en på samme måte knytte stemme eller andre multimodale uttrykk direkte til personer ut fra den individuelle stilen de uttrykker. En stil trenger likevel ikke være strengt personlig. En kan også uttrykke hvem man er ut fra en kategorisering av sosial plassering som eksempelvis klasse, kjønn, alder og sosiale relasjoner. Stil som ikke uttrykker slike stabile kategorier kaller en gjerne livsstil. Livsstil refererer til mer flyktige kategorier som eksempelvis smak og holdninger. I min analyse av stil i elevenes multimodale tekster vil jeg fremheve slike eventuelle kategorier, og se hvordan disse påvirker teksten som helhet (Løvland, 2007: 64 – 66).

SKAL VI OPPFATTE TEKSTEN SOM SANN (MODALITY)?

The concept of "modality" is the key to studying how people use semiotic resources to create the truth or reality values of their representations, to communicate, for instance, whether they are to be taken as fact or fiction, proven truth or conjecture, etc. (van Leeuwen, 2005: 91)

Den siste dimensjonen i van Leeuwens multimodale tekstanalyse handler om å indikere sannhet. Et viktig spørsmål å stille seg her er: I hvilken grad uttrykker modalitetene at det teksten handler om skal oppfattes som sant eller virkelig? Ulike modaliteter kan nemlig uttrykke sannhet på ulike måter, for eksempel kan visuelle modaliteter uttrykke ulik grad av troverdighet gjennom detaljer og fargevalg. Hva en oppfatter som sant eller virkelig er også påvirket av den kommunikative situasjonen teksten blir presentert i. Van Leeuwen poengterer at ulike kontekster benytter seg av ulike kriterier for å vurdere om et uttrykk er sant eller ikke. Naturalistiske fremstillinger, eksempelvis et umanipulert fotografi, har stor troverdighet i

sammenhenger der en oppfatter ting som ligner på virkelige ting og situasjoner. I vitenskapelige sammenhenger kobler en derimot troverdighet og sannhet til generaliseringer og abstraksjon. Gjennom min analyse av elevtekstene er det derfor viktig å trekke frem disse troverdighetskriteriene (Løvland, 2007: 67 – 68).

4 Metodevalg og forskningsprosess

Som forsker må en velge mellom mange ulike metoder for å nå de forskningsmessige målene en har satt seg gjennom et forskningsarbeid. Norsk skolehverdag som forskningsfelt er svært vidt. Mitt forskningsspørsmål har gjort at jeg har kunnet snevre feltet noe inn, og sammen med den sosialsemiotiske teoriforankringen er det tydelig at det har vært avgjørende for meg å ta utgangspunkt i den sosiale virkeligheten. Derfor baserer denne oppgaven seg på det en kaller samfunnsvitenskapelig metode. Selve begrepet metode betyr i denne sammenhengen ”å følge en bestemt vei inn mot et mål”, og et samfunnsvitenskapelig mål er å etablere kunnskap om hvordan den sosiale virkeligheten ser ut. Dermed kan en si at samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan en skal gå frem når en skal hente informasjon fra denne virkeligheten, og videre hvordan en kan analysere og tolke denne informasjonen (Johannessen mfl., 2005: 32 - 33).

Et skille som raskt dukker opp i samfunnsvitenskapelig metode, er skillet mellom *kvalitative* og *kvantitative* tilnærminger til forskning. Dette kaller en gjerne for kvalitativ og kvantitativ metode (Johannessen mfl., 2005: 36). ”Svært forenkelt kan vi si at kvalitative metoder forholder seg til data i form av tekster og legger vekt på fortolkning av dataene, mens kvantitative metoder forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomenene” (Johannessen mfl., 2005: 101). Om en eksempelvis skal undersøke nordmenns ferievaner, kan en tilnærming til dette være å sende ut en spørreundersøkelse til et utvalg av befolkningen, der de blir bedt om å krysse av for hva de pleier å gjøre i ferien. Spørreundersøkelsen blir da en kvantitativ tilnærming til forskning, da kvantitativ metode er opptatt av å telle opp fenomener og kartlegge utbredelse. En kvalitativ tilnærming til dette kunne eksempelvis være å la et begrenset antall personer skrive dagbok fra sin ferie. En ville da få et mer detaljert og nyansert informasjon om hva folk gjør når de har ferie. Selv om kvalitativ og kvantitativ metode er ulike tilnærminger til forskning, er de likevel ikke uforenlige, en kan bruke elementer fra begge tilnærminger i samme undersøkelse (Johannessen mfl., 2005: 36 - 37 og 101).

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode i denne undersøkelsen. Hensikten med oppgaven er å vise hvordan elever arbeider med sammensatte tekster, med fokus på hvordan deres forståelse av sammensatte tekster kommer til uttrykk gjennom muntlige presentasjoner. For å kunne svare på dette har jeg observert elevers arbeid i norsktimer på en videregående skole. Mitt datamateriale består derfor mye av tekster, både elevtekster og egne notater fra

feltarbeidet. Jeg er opptatt av å tolke og analysere dette tekstmaterialet, og kvalitativ metode ble derfor et naturlig valg for meg og min undersøkelse.

4.1 Forskningsprosessen

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg utarbeidet en forståelse for selve forskningsprosessen. Forskning kan karakteriseres som en prosess, og denne prosessen går vanligvis over fire ulike faser. Fasene er *forberedelse*, *datainnsamling*, *dataanalyse* og *rapportering* (Johannessen mfl., 2005: 37). Jeg har brukt disse fire fasene aktivt i mitt forskningsarbeid. Selve masteroppgaven kan sies å være en rapportering av denne undersøkelsens resultater. Derfor vil jeg, i de følgende underkapitlene, beskrive de tre andre fasene, og gjennom dette forklare min forskningsprosess. En slik gjennomgang gjør at jeg systematisk kan begrunne valg av datainnsamlingsmetoder og forskningsdesign.

4.1.1 Forberedelse

Utgangspunktet for all forskning er nysgjerrighet, og det er mine erfaringer fra praksisperioden som vekket min nysgjerrighet for emnet denne oppgaven tar for seg. Som forsker vil en gjerne ha svar på ett eller flere spørsmål, noe som til slutt bunner ut i forskerens forskningsspørsmål/problemstilling. I forberedelsesfasen er det viktig å komme frem til hvilket/hvilke forskningsspørsmål en skal forholde seg til, slik at en vet hva en skal se etter når en foretar innsamling av data (Johannessen mfl., 2005: 37). Jeg hadde likevel problemer underveis med å lande på en spesifikk problemstilling, da mange interessante spørsmål dukket opp gjennom mitt innsamlingsarbeid. Jeg har tidligere presentert oppgavens problemstilling som lyder slik: ***Hvordan kommer elevenes forståelse av sammensatte tekster til uttrykk gjennom deres muntlige presentasjoner?*** Den presenterte problemstillingen ble til slutt valgt da den best dekker det jeg ville finne svar på gjennom min forskning.

CASEDESIGN

For å kunne besvare forskningsspørsmålet er det nødvendig å gå grundig til verks i elevers egenproduserte sammensatte tekster i form av muntlige presentasjoner. Jeg måtte finne derfor et forskningsdesign som var velegnet til et slikt ”dypdykk” i både elevenes arbeidsprosess og resultatene av denne prosessen. Kvalitativ forskning kan gjennomføres på mange måter, og som forsker må en velge seg et forskningsdesign å forholde seg til. Et godt etablert

forskningsdesign er med på å lette arbeidet til forskeren under undersøkelsen (Johannessen mfl., 2005: 80).

Denne undersøkelsen er formet som en *casestudie*. Casedesign egner seg best til å besvare ”hvordan” og ”hvorfor” spørsmål. Ordet case kommer fra det latinske *casus* som betyr ”tilfelle”, og casestudier kjennetegnes av at det er ett eller noen få tilfeller som studeres inngående over tid. I dette tilfellet er det to klasser på en videregående skole som blir studert gjennom hele høstsemesteret 09/10. Caseundersøkelser handler om å samle inn så mye informasjon som mulig om et avgrenset fenomen. Fenomenene i en casestudie blir ofte omtalt som ”caser”, og dermed blir case betegnelsen på både selve forskningsdesignet samt fenomenene det undersøker (Johannessen mfl., 2005: 84). Denne caseundersøkelsen tar sikte på å samle inn så mye informasjon som mulig om hvordan elever uttrykker en eventuell forståelse av sammensatte tekster gjennom sine muntlige presentasjoner. Fenomenet jeg tar for meg i undersøkelsen er derfor sammensatte tekster i form av muntlige presentasjoner, skapt av bestemte grupper elever på en bestemt videregående skole. Oppgaven har som mål å lage en teoretisk detaljert beskrivelse og analyse av hvordan elevene presenterer disse muntlige sammensatte tekstene. Formålet med oppgaven blir derfor å øke kunnskapen om hvordan elevene uttrykker en eventuell forståelse for emnet gjennom disse presentasjonene. Elevenes uttrykk for forståelse sier noe om elevene har fått nødvendig opplæring slik at de skjønner hva arbeid med sammensatte tekster krever. I og med at jeg har valgt å studere fenomenene i to ulike klasser på videregående skole har jeg forholdt meg til et felt, men til to ulike grupper innenfor det samme feltet. Derfor er dette casestudiet formet som et enkelt-case-design med flere analyseenheter (Johannessen mfl., 2005: 85). Et kvalitativt og beskrivende casedesign vil være en velegnet metodisk rettesnor for denne oppgavens problemstilling, samt dens hensikt og formål.

4.1.2 Datainnsamling

Som forsker må en heve seg fra hverdagslig synsing ved å samle inn dokumentasjon/data som gjenspeiler det fenomenet en vil undersøke (Johannessen mfl., 2005: 37). Jeg foretok en strategisk utvelging av informanter siden jeg på forhånd hadde en klar oppfatning om hvem som skulle delta i undersøkelsen (Johannessen mfl., 2005: 356). Jeg visste at jeg ville fokusere på norskfaget og elever i den videregående skolen. Ved å søke om observasjonsplass i norsktimer på videregående skoler i mitt nærmiljø, valgte jeg til slutt å forholde meg til to klasser (Vg2 og Vg3) styrt av samme lærer på samme skole.

De grunnleggende måtene å samle inn kvalitativ data på, og som passer innenfor rammene til et casedesign, er *observasjoner* og *intervjuer*. Observasjonsdata bygger på forskerens sanseinntrykk av handlinger i konkrete situasjoner, mens data fra et intervju bygger på hva informantene sier i samtaler med forskeren. Skillet mellom disse innsamlingsmetodene er ikke absolutt, og intervjuer kan godt inngå som en del av en observasjonsstudie og omvendt (Johannessen mfl., 2005: 102).

OBSERVASJONER

Jeg har valgt å fokusere på observasjoner gjennom min innsamling av data til denne oppgaven. Dette gjorde jeg for å ha direkte tilgang til samhandling, handlinger og atferd i klasserommet, samt for å kunne delta og erfare naturlige settinger innenfor den problemstillingen jeg har presentert for dere. En observasjon innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for det fenomenet en vil undersøke. Forskeren er dermed nødt til å avklare hvilken rolle han/hun skal ha under observasjonene (Johannessen mfl., 2005: 117 og 124). Det var viktig for meg at min rolle som forsker ble tydelig for de klassene jeg skulle observere, men det var også viktig for meg at det ble et åpent forhold mellom meg og informantene. Jeg inntok dermed rollen som tilstedeværende observatør i både Vg2 og Vg3 klassen. Jeg deltok ikke i den ordinære samhandlingen mellom elevene og læreren, men engasjerte meg likevel i det de gjorde gjennom samtaler, helklassesamtaler og spørreundersøkelser. Jeg valgte også, for å lette organiseringen av materialet mitt, å foreta det en kaller *strukturert observasjon*. Under observasjonene brukte jeg et derfor et enkelt skjema til å skille hva jeg observerte i timene fra de inntrykkene jeg fikk av elevene og lærens samhandling. Skjemaet jeg brukte så slik ut:

TID	HVA	TOLKNING

Tabell 1

Jeg fylte ut dette skjemaet slik at jeg hele veien hadde styring på tiden, samt kontroll på forskjellen mellom hva som konkret skjedde i klassen og min tolkning av det som foregikk. Det er viktig at en observatør har en objektiv synsvinkel i tillegg til den subjektive synsvinkelen. Slik unngår en at alt en observerer blir gjennomsyret av ens egne teorier og meninger. Da kan en lett gå glipp av ting en kunne og burde ha sett. Gjennom mitt arbeid oppdaget jeg likevel at det ikke alltid var like lett å skille disse to synsvinklene, men gjennom å bruke skjemaet ovenfor ble det noe enklere. Når jeg kom hjem etter en observasjonsbolk på skolen, skrev jeg alltid et sammendrag av de inntrykkene jeg hadde fått i løpet av dagen. Sammen med skjemaene utgjør disse feltnotatene hovedgrunnlaget i mitt datamateriale.

HELKLASSESAMTALER MED SPØRRESKJEMA

Jeg valgte også å gjennomføre to strukturerte helklassesamtaler for å supplere mine sanseinntrykk av elevene og lærerens handlinger. Jeg vil kalle samtalene strukturerte da formålet var å få svar på et gitt spørreskjema. Spørsmålene elevene skulle svare på var nøye planlagt og konstruert på forhånd. I tillegg har jeg hatt flere samtaler med læreren alene. Helklassesamtalene holdt jeg i forbindelse med to ulike prosjektfremføringer som ble

gjennomført under min observasjonsperiode; en i Vg3 klassen og en i Vg2 klassen. Under de to helklassesamtalene snakket jeg først litt med elevene angående bruk av digitale hjelpemidler/verktøy i forbindelse med prosjektfremføringer. Under denne samtalen stilte jeg spørsmål og elevene rakk opp hånda for å svare. Videre delte jeg ut en kort spørreskjema der elevene skulle svare mer utfyllende på noen få spørsmål i sammenheng med det vi hadde snakket om. Spørreskjema har jeg lagt til som vedlegg 1 bakerst i oppgaven. Samtalene med læreren var mer sporadiske og ustrategiske, vi hadde en god tone og jeg kunne komme med spørsmål hele veien om det var noe jeg lurte på. Jeg fikk henne likevel til å svare på noen spørsmål etter et mer oppsatt skjema på e-mail. Spørsmålene omhandlet generell og organisatorisk informasjon om skolen, samt litt om lærerens utdanning og arbeid som lærer. Jeg valgte å sende og motta svar på disse spørsmålene skriftlig, slik at det skulle bli mer oversiktlig for meg å bruke denne konkrete informasjonen i oppgaven.

4.1.3 Dataanalyse

Analyse av kvalitativ data består i å bearbeide tekst, og gjennom mitt observasjonsarbeid opparbeidet jeg meg en hel del tekst til grunnlag for analyse. En datareduksjon var nødvendig for å kunne bruke dette materialet hensiktsmessig i oppgaven (Johannessen mfl., 2005: 38 – 39). Jeg foretok en tematisk organisering av datamaterialet mitt. Det vil si at jeg reduserte og systematiserte materialet slik at det ble analyserbart, uten at det mistet viktig informasjon (Johannessen mfl., 2005: 138). Dette gjorde jeg ved å lage sammendrag av observasjonsnotatene samme dag som jeg observerte, slik at funn, hendelser og inntrykk skulle bli så nøyaktig referert som mulig. Jeg lagret også alle elevproduktene på dato, og sørget for at de ble koblet til sine overordnede sammendrag. Da observasjonstiden var ferdig leste jeg disse sammendragene på nytt, da for å velge ut den informasjonen og de muntlige presentasjonene som var best egnet til å vise bredden i datamaterialet mitt. Videre foretok jeg tolkning og analyse av den informasjonen det utvalgte datamaterialet inneholdt gjennom et sosiosemiotisk perspektiv.

GYLDIGHETSKRAV

Når en foretar en analyse av kvalitative data, er det også viktig å fokusere på at disse dataene skal være relevante/valide for det fenomenet en undersøker. Her er det vesentlig å fokusere på at dataene ikke *er* selve virkeligheten, kun representasjoner av den, derfor er det viktig å opparbeide en gyldighet, pålitelighet og troverdighet rundt forskningsarbeidet (Johannessen

mfl., 2005: 198).

Gjennom å gi leseren en inngående beskrivelse av hvordan informasjonen en har brukt er skaffet til veie, kan den kvalitative forskeren styrke arbeidets pålitelighet. Pålitelighet i kvalitative studier knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides er viktige kriterier her. For å styrke dette arbeidets pålitelighet har jeg valgt å gi en grundig beskrivelse av konteksten denne oppgaven forholder seg til, noe som i dette tilfellet er en casebeskrivelse. Jeg har også presentert en åpen og detaljert framstilling av min fremgangsmåte for å skaffe materiale gjennom beskrivelsen av min forskningsprosess (Johannessen mfl., 2005: 198 – 199).

Troverdighet er et annet viktig element for å overbevise leseren om at resultatene en har kommet frem til er gyldige, pålitelige og valide. I kvalitative undersøkelser dreier dette seg om hvilken grad forskerens funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten på en riktig måte. Jeg kan ikke påberope meg å representere virkeligheten gjennom dette studie, da det alltid er en viss reduksjon tilstede, men gjennom et detaljert case-studium øker jeg validiteten av fremstillingen fordi jeg har studert fenomenet slik det utspiller seg i naturalistiske omgivelser.

Det en kaller for *vedvarende observasjon* øker også sannsynligheten for at en undersøkelse kommer med troverdige resultater. Derfor var det viktig for meg, innenfor min tidsbegrensning, å bruke et helt høstsemester på å samle inn observasjonsmateriale. Dette hjalp meg til å skille mellom relevant og ikke relevant informasjon, da jeg ble godt kjent med skolen, læreren og elevene jeg undersøkte.

Jeg prøvde meg også på en *metodetriangulering* for å styrke mine funns troverdighet. Jeg fokuserte som sagt på observasjoner i min datainnsamlingsperiode, men brukte helklassesamtaler, samtaler med læreren og spørreskjema som ulike metoder/innfallsvinkler til å samle inn datamaterialet på. Ved at jeg studerte både en Vg2 og en Vg3 klasse vil troverdigheten rundt en eventuell generalisering av funnene bli sterkere (Johannessen mfl., 2005: 199).

5 Empiri og analyse

Denne undersøkelsens problemstilling fokuserer på elevers uttrykk for forståelse av sammensatte tekster gjennom deres muntlige presentasjoner. Det var derfor viktig for meg å finne en skole der jeg fikk erfaring med akkurat denne type elevarbeid. I dette kapittelet følger en presentasjon av skolen jeg endte opp som observatør hos, samt en presentasjon av læreren og klassene jeg fulgte under observasjonsperioden. Eksemplene og situasjonene som blir presentert viser bredden i datamaterialet, og er derfor viktig for oppgavens helhet. Jeg vil presentere eksempler og situasjoner hentet fra elevenes arbeidsprosess i forbindelse med sammensatte tekster, samt resultatene av dette arbeidet i form av muntlige presentasjoner.

De seks muntlige presentasjonene vil være hovedfokus i kapittelet. Jeg skal gi en empirisk beskrivelse av disse fremføringene, samt analysere hver enkelt presentasjon etter hvert som de blir beskrevet. Sosiosemiotikken har fungert som analyseverktøy i denne prosessen. Empirien ble koblet sammen med analysen for at det skulle bli mer oversiktlig for leseren. Analysen gjør at jeg kan gå grundigere inn i elevenes muntlige presentasjoner, slik at de lettere kan være et utgangspunkt for diskusjon og drøfting i neste kapittel. Elevenes muntlige presentasjoner er en viktig indikator på om de har etablert en forståelse av sammensatte tekster. Gjennom eksemplene i datamaterialet kan en se at det er store variasjoner i elevenes multimodale uttrykk, men en finner også en del likhetstrekk. Ved å ”plukke fra hverandre” disse tekstene ved hjelp av sosiosemiotisk analyse, blir det lettere å peke på disse aspektene ved det multimodale uttrykket. I praksis er det likevel langt lettere å oppdage at en tekst *er* multimodal enn å definere *hvilke* modaliteter som er virksomme i den (Løvland, 2010: 13).

Jeg vil bruke van Leeuwens fire dimensjoner innenfor sosiosemiotisk analyse som grunnlag for min egen analyse av de ulike elevproduktene; *discourse*, *genre*, *style* og *modality*. I den forbindelse vil jeg, som jeg gjorde i teorikapittelet, benytte meg av Anne Løvlands overskrifter og tolkning av disse dimensjonene. Jeg vil også belyse tekstenes eventuelle *funksjonelle spesialisering* og *multimodale kohesjon*.

5.1 Presentasjon av skolen

Ved å sende ut en generell søknad til ulike videregående skoler, fikk jeg til slutt observasjonsplass på en relativt ny videregående skole i en kommune nær Oslo. En

norsklærer tilknyttet denne skolen synes ideen bak oppgaven min hørtes interessant ut, og ville hjelpe meg å skaffe materiale til undersøkelsen gjennom at jeg fikk være observatør i hennes norsktimer.

Den videregående skolen jeg fikk observasjonsplass på, velger jeg å kalle Trollhaugen videregående skole. Skolen ble åpnet høsten 2008, og skoleåret (09/10) gikk det cirka 625 elever på denne skolen, hvorav cirka 100 elever har minoritetsspråklig bakgrunn. Skolen kan ikke karakteriseres som en sentrumsskole, men den er heller ikke en særpreget utkantskole. Trollhaugen ligger i et tettbygd boligområde i en kommune utenfor Oslo. En finner både kjøpesentre, blokker og villahus i skolens nærmiljø, og skolen er flott plassert nær marka og ved et lite vann. I nærheten av Trollhaugen finner en også mange andre skoler, både barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler. Trollhaugen videregående skole fremstår likevel som et populært valg blant elevene i dette nærmiljøet.

Trollhaugen tilbyr disse studieprogrammene: studiespesialisering, medier og kommunikasjon, helse og sosialfag, service og samferdsel. I tillegg har de en avdeling som fokuserer på tilrettelagt opplæring. Skolen hadde for skoleåret 2009/2010 cirka 70 lærere fordelt rundt på de ulike linjene. Noen av disse lærerne har spesialisert seg innenfor tilrettelagt opplæring. Dette er en avdeling for multifunksjonshemmede der tettheten av personale er mye høyere enn på de andre linjene ved skolen.

Karaktersnittet for å komme inn på Trollhaugen videregående skole har ikke stabilisert seg enda, mye grunnet at skolen er såpass nyetablert. Det er imidlertid merkbart at det er lavere snitt på Vg3 enn på Vg2 og Vg1 på studiespesialiserende linje. Vg3 elevene måtte gå ett år på en annen videregående skole før Trollhaugen ble ferdigstilt, mens Vg2 og Vg1 elevene begynte sin videregående skolegang på Trollhaugen. Snittet til søkerne på studiespesialiserende linje for skoleåret 09/10 er det høyeste så langt, snittet lå da på mellom 4,5 og 5.

Trollhaugen videregående skole har en åpen arkitektur i form av store fellesarealer og mange glassvegger. Den har fire auditorier og en rekke spesialrom. Skolen har trådløst nettverk og bærbare datamaskiner til alle ansatte og alle elever. Trollhaugen ytrer et ønske om å være i forkant når det gjelder bruk av digitale læremidler. Jeg la tidlig merke til at alle lærerne var ivrige i bruken av digitale verktøy som PowerPoint og lignende i sine undervisningstimer, og skolen har tatt i bruk IT's Learning (ITL) som sin læringsplattform på internett. Biblioteket på denne skolen har, i tillegg til å fronte seg selv gjennom ITL, sin egen Facebook- og Twitterprofil.

For meg var det et poeng å kunne komme til en skole der det digitale var så fokusert på som på Trollhaugen, og hvor utstyr og løsninger i forhold til det digitale var utarbeidet, da praksisskolen jeg var på ikke hadde dette som grunnlag. Det var også viktig for meg å se så mye arbeid med sammensatte tekster og muntlige fremføringer som mulig, og derfor var det viktig å kunne observere på en skole der alle de digitale mulighetene var tilrettelagt for elever og lærere.

5.2 Presentasjon av klassene og læreren

Jeg observerte i norsktimer ved Trollhaugen videregående skole hele høstsemesteret i skoleåret 2009/2010. Dette gjorde jeg for å få en kontinuitet i observasjonene, samt for å utnytte tiden jeg hadde til rådighet på best mulig måte.

Jeg valgte å konsentrere meg om studiespesialiserende utdanningsprogram. Jeg mener at studieforbereidende utdanningsprogram vil kunne vise mer generelle tendenser enn de spesialiserte utdanningsprogrammene der læreplan og kompetansemål er spesialisert inn mot studieretningen. Litt av samme prinsipp er grunnen til at jeg også valgte å fokusere på Vg2 og Vg3 elever innen dette studieprogrammet, med hovedfokus på Vg3 elever. Jeg synes det er interessant å observere og forske på Vg3 elever, da disse elevene på en måte er resultatet av 13-årig norsk skolegang. Vg3 elevene skal være klare og forberedt til eventuell høyere utdanning og arbeidsliv, da er det spennende å se hvor klare og forberedt de egentlig har blitt i løpet av sin skolegang.

5.2.1 Presentasjon av læreren

Gjennom min tid som observatør ved Trollhaugen videregående skole fikk jeg følge en kvinnelig lærer på 34 år, og jeg valgt å kalle henne for Anne. Anne har jobbet som lærer i 8,5 år, hun er lektor med opprykk med fagene nordisk grunnfag, kristendom grunnfag, musikk hovedfag og PPU fra Universitetet i Oslo.

Som følge av denne oppgavens tema var det viktig for meg å finne ut hvilken bakgrunn Anne hadde i forhold til sammensatte tekster og digital kompetanse. Anne fortalte at det hun kunne om disse områdene kom fra hennes arbeid som lærer, samt diverse kurs hun hadde tatt i forbindelse med lærerjobben. Hun hadde ikke oversikt over alle kursene sånn rent formelt, men hun påpekte at alle skolene hun hadde jobbet på (3 ulike skoler, 2 grunnskoler og nå videregående) hele tiden hadde satset på digital kompetanse, både helt generelt og til

bruk innenfor fagene. Det første kurset Anne tok i digital kompetanse var LærerIKT, dette var et grunnkurs for lærere der de lærte grunnleggende ferdigheter i programmer som PowerPoint, videoredigering og lignende. Anne hadde fulgt to ulike kurs med oppgaveinnleveringer i LærerIKT. Ellers påpekte Anne at de skolene hun hadde jobbet på hadde arrangert ulike kurs i digital kompetanse, der de jobbet mot spesifikke mål i de ulike fagene i digitale ferdigheter. På Annes forrige arbeidsplass begynte de målrettet å jobbe med dette allerede da Kunnskapsløftet var ute til høring. Da Anne jobbet i Oslo-skolen var hun også på diverse kurs arrangert av utdanningsetaten i kommunen, både generelle kurs om digitale verktøy og kurs som direkte gikk på bruk av digitale ferdigheter i norsk med emnene sammensatte tekster, emner knyttet til vurdering og mye mer.

Jeg oppfattet Anne som en ressurssterk og positiv lærer. Hun virket veldig interessert i denne oppgaven, og var mer enn villig til å la meg være med i norsktimene sine. Anne snakket godt med elevene, og hun var kontaktlærer for Vg3-klassen jeg fikk følge.

5.2.2 Presentasjon av klassene

VG3 KLASSEN

Annes Vg3-klasse, som jeg hovedsakelig fokuserte på i observasjonsperioden, bestod av 30 elever, hvorav ni elever hadde minoritetsspråklig bakgrunn. Disse ni elevene hadde fritak fra vurdering i nynorsk. Jeg oppfattet Vg3 klassen som en ganske så normal og gjennomsnittlig klasse, men de hadde noe mer ”lopper i blodet” enn hva jeg er vant til fra egen skolegang og praksiserfaring. Elevene hadde en god tone mellom seg selv og læreren, og det virket som de hadde godt samhold i klassen. Klassen bar likevel preg av store forskjeller mellom elever, og Anne presiserte for meg i en samtale at det var stor spredning i elevenes karakterer (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 16.10). Det kunne virke som elevene i denne klassen var lite motivert for skolen, og innstillingen til skolearbeid var til tider ganske laber, men dette svingte mye. Noen dager var de helt på topp, andre dager ville de ikke henge med i det hele tatt. Eksempelvis kunne de til tider være veldig bråkete, og ikke følge med i det hele tatt:

”Anne fyller inn godt med informasjon rundt punktene på PPT, og prøver å få med seg elevene i en dialog. Dette viser seg å være vanskelig i dag. De småprater mye, og er veldig opptatt av alt mulig annet enn det Anne presenterer for dem på PPT” (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 03.12).

Elevene i Vg3-klassen var veldig varierende i sitt skolearbeid, men jeg oppfattet de aldri som en ”problemklasse”. Det var noe annerledes i Vg2-klassen, og Anne beskrev klassene på

denne måten i en e-mail til meg om skolen og hennes arbeid som lærer. ”Du merket sikkert også at det var høyere nivå i 2. klassen du observerte enn i 3. klassen. Motivasjon og innstillingen er også svært ulik mellom disse to klassene” (Svar fra læreren, 2010: 26.03).

VG2-KLASSEN

Vg2-klassen jeg observerte hos bestod av 29 elever, hvorav kun 3 elever hadde fremmedspråklig bakgrunn. Jeg oppfattet også dette som en normal og gjennomsnittlig klasse. Elevene i denne klassen hadde en god tone mellom seg selv og læreren, men en så tydeligere grupperinger innad i Vg2-klassen kontra Vg3-klassen. Det virket likevel som de hadde et relativt godt samhold, og det var heller ikke like store forskjeller mellom elevene i Vg2-klassen som i Vg3-klassen. Anne fortalte med i en samtale at Vg2-klassen ikke hadde like stor spredning mellom elevenes karakterer som Vg3-klassen (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 16.10). Disse elevene virket også en del mer motivert enn Vg3-elevene, de virket jevnere og hadde en helt annen innstilling til skolen og skolearbeidet (Jf. Annes kommentar ovenfor).

Når det gjelder forskjellen mellom disse klassene mener jeg dette mulig kan skyldes det ulike søkersnittet for opptaket til skolen. Altså at elevene på Vg2 måtte ha et høyere snitt for å komme inn på Trollhaugen videregående skole enn elevene på Vg3. Det kan også være en konsekvens av at elevene i Vg3 har måttet bytte skole i løpet av sin videregående skolegang. Mulig mange av Vg3 elevene så på dette første året som et slags ”venteår”, og dermed ikke fokuserte på arbeidet slik som de burde gjort dette året. Men forskjellene kan selvfølgelig være bare helt tilfeldige ut fra sammensetningen av elevene i de ulike klassene.

5.3 Generelle observasjoner

Før jeg presenterer de utvalgte muntlige presentasjonene, vil jeg først trekke frem noen generelle observasjoner jeg gjorde i timene. De generelle observasjonene er delt inn i en lærerdel og en elevdel. Disse observasjonene utgjør en rammefaktor for elevenes arbeid med sammensatte tekster i form av muntlige fremføringer.

5.3.1 Generelle observasjoner; læreren

Her følger noen generelle observasjoner rundt lærerens arbeid. Jeg velger å ta med dette da det sier noe om elevenes opplæring innenfor fagfeltet.

Det ble raskt tydelig at bruken av datamaskiner var et sentralt aspekt ved timene på Trollhaugen. Jeg kan eksempelvis trekke frem bruken av skriveprogrammet Word under heldagsprøver, lærerens konsekvente bruk av PowerPoint-presentasjoner ved introduksjonen av nye emner, elever som noterer på PC i timene, bruken av læringsplattformen IT's Learning (ITL) og aktiv søking etter vesentlig informasjon på nettet. Det mest interessante for denne oppgaven er imidlertid at PC-en var sentral i både arbeid med og presentasjonen av elevenes muntlige fremføringer. Eksempelene som følger har jeg hentet fra Annes lærerearbeid i Vg3 klassen:

Anne ber elevene sine gå inn på ITL og finne fram en mappe hun har laget om Knut Hamsun. En NRK artikkel ligger der, og hun ber elevene om å lese denne artikkelen og gir dem en beskjed om at de skal bruke det de leser for å supplere en PowerPoint presentasjon hun skal holde for dem etterpå. Alle elevene leser artikkelen på PC-ene sine, og det er god arbeidsro i klasserommet. Anne har laget en PowerPoint-presentasjon om Knut Hamsun. Presentasjonen inneholder ikke for mye tekst, og den har flere relevante bilder i tillegg til teksten. Sammen med en god forelesning fra Annes side, er dette en godt konstruert sammensatt tekst. Elevene følger godt med på presentasjonen til Anne. Anne bruker faktisk konsekvent PowerPoint-presentasjoner når hun introduserer et nytt tema. Etter endt presentasjon har Anne en oppsummering med elevene der de må supplere det hun sier med ting de har lest i NRK artikkelen (Eget sammendrag av feltnotater, 2009: 12.11).

Fra den samme timen dukker det opp et annet eksempel på en lignende situasjon:

Anne leser høyt for elevene sine et utdrag fra Knut Hamsuns roman *Sult*. Etter at hun har lest dette utdraget søker hun frem et filmklipp fra den nordiske filmatiseringen av nettopp *Sult* i det nettbaserte videoarkivet *YouTube*. Klassen ser på to slike utdrag, og diskuterer disse i forhold til tekstutdraget Anne leste for dem. Elevene er flinke til å sammenligne, og det virker som de har fått mange inntrykk fra både filmklippene og teksten i boka (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 12.11).

Disse eksemplene viser hvordan læreren modellerer bruken digitale verktøy koblet til sammensatte tekster i norskfaget, igjen ser en sammenhengen mellom sammensatte tekster og digitale medier. Eksempelene viser også at læreren har synlig fokus på det utvidede tekstbegrepet. Anne introduserte, under hele observasjonsperioden, nye emner med et muntlig foredrag ledsaget av en PowerPoint for elevene. Disse muntlige presentasjonene var velfungerende sammensatte uttrykk. Anne benyttet seg av ulike modaliteter som eksempelvis bilder, skrift, farger, tale og lyd for å formidle sitt budskap til elevene. Foredragene formidlet derfor, i tillegg til den spesifikke faglige informasjonen, hvordan elevene selv skulle konstruere et slikt sammensatt uttrykk. En slik modellering kan være en fin måte å styrke elevenes kompetanse og forståelse av egne sammensatte tekster.

5.3.2 Generelle observasjoner; elevene

Videre vil jeg trekke frem en generell observasjon jeg gjorde i forhold til elevenes PC-bruk i timene. Denne observasjonen gjør seg gjeldene som et typisk trekk i mine feltnotater, og i dette tilfellet blir det en viktig rammefaktor for elevenes arbeid med sammensatte tekster og de muntlige fremføringene.

Jeg observerte at elevene ofte brukte PC-ene sine til helt andre ting enn det læreren intenderte at de gjorde. Igjen erfarte jeg det jeg hadde sett i praksisperioden. Elevene brukte mye av tiden i timene til å chatte med hverandre, lese aviser på nettet, sitte på nettsamfunnet Facebook, sende hverandre bilder, se på filmklipp og så videre. Om ikke alle elevene gjorde dette konsekvent under hele timen og i alle timer, var dette var noe jeg var vitne under hver eneste observasjonsbolk. Elevenes ikke-skolerelevante digitale kompetanse tok mye plass i undervisningen. Jeg vil her trekke frem noen eksempler fra slike situasjoner:

Mange elever noterer ned det Anne sier, men mange sitter også med andre ting på PC-en sin. Eksempelvis er det flere som er inne på nettsamfunnet Facebook, noen chatter med hverandre eller elever fra andre klasser/skoler, noen ser på bilder, og andre spiller spill eller lignende på nettet. Dette er noe som foregår gjennom hele timen (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 10.09).

Timen starter med opprop. Alle elever kommer på plass og PC-en er på med en gang de har satt seg ned. Det er gjerne Facebook elevene skynder seg å logge på. Læreren ber elevene lukke igjen PC-ene for disse trenger de ikke bruke i dag. Elevene vegrer seg, men til slutt er alle PC-ene igjen (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 08.10).

Begge eksemplene er fra tidlig i observasjonsperioden, likevel begynte jeg å ane et slags typisk trekk her. Mye fordi jeg har vært vitne til denne tendensen tidligere. Det viste seg at jeg hadde rett, flere eksempler på den samme tendensen dukket opp under observasjonene mine.

Mange av elevene jobber godt med oppgaven. Det er likevel noen som bare surrer med andre ting på nettet. Så fort Anne kommer bort til dem har de klikket seg inn på skriveprogrammet Word eller andre relevante sider. Det er likevel god arbeidsro i klasserommet helt til timen er ferdig (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 22.10).

Som en kan se er elevene ofte flinke til å skjule det de egentlig driver med for læreren.

Elevene hjelper også hverandre til å skjule eventuelle ikke-skolerelevante aktiviteter. Videre følger et eksempel som viser dette:

Ahmed er veldig opptatt med å se på damewrestling på PC - en sin, og Anne spør han plutselig om han kan lese neste strofe. Ahmed vet ikke hvor de er eller hva de leser, men får hjelp av sidemannen Vidar som peker i boka si (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 03.12).

Etter at timen den 03.12 – 2009 var ferdig huket jeg tak i en gruppe elever med både jenter og gutter for å spørre dem om hva de selv syntes om den hyppige bruken av PC i klasserommet. De fleste svarte at de syntet det var dumt at den var der hele tiden, mye fordi det var så mange fristelser på Internett de ikke klarte å holde seg unna. Slik det fremgikk av vår uformelle samtale, virket det som elevene mente at PC-en mest av alt forstyrret arbeidet deres på skolen. ”Vi veit det er dumt å drive med andre ting, men vi klarer nesten ikke la være” fortalte Ohmar meg (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 03.12).

Jeg vil også trekke frem et eksempel fra Vg2-klassen. Denne klassen var noe mindre ufokusert enn Vg3-klassen, og drev ikke like ofte med ikke – skolerelaterte aktiviteter på sine datamaskiner. Likevel observerte jeg dette flere ganger i denne klassen også. Situasjonen nedenfor utspiller seg under fremføringen av et gruppearbeid elevene har jobbet med over en lengre periode:

Anne takker elevene i gruppe 1 for fremføringen. Hun gir en ny gruppe elever vurderingsskjemaer, og gir klarsignal til gruppe 2. Det er litt bråk og uro i klassen akkurat i disse skiftene, og mange elever driver med helt andre ting på PC-en sin enn å følge med (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 30.11).

Tross at Vg2- og Vg3-klassen hadde ulik motivasjon og innstilling til skolearbeidet, så jeg altså de samme tendensene ved PC-bruk i begge klassene. Derfor er dette en viktig rammefaktor for elevenes arbeid med sammensatte tekster og muntlige fremføringer i timene. Gjennom denne bruken støter elevene på mange ulike sammensatte tekster. Disse sammensatte tekstene benytter seg gjerne av andre semiotiske ressurser og modaliteter enn de en vil finne innenfor multimodalt arbeid i skolen. Disse modalitetene har en helt annen funksjonell spesialisering. Fritidskulturens sammensatte tekster er spesialisert til andre oppgaver enn de skolerelaterte sammensatte tekstene. Eksempelvis kan en si at underholdningsaspektet synes å være viktigere i fritidskulturen enn i skolekulturen.

Fritidskulturens påvirkning på skolehverdagen, og elevenes betydelig ikke-skolerelaterte digitale kompetanse, er vesentlige elementer for en norsklærer å ta tak i. Bruker en elevenes ”fritidskompetanse” som utgangspunkt, men bruker den til noe skolerelatert, kan dette være med på å øke kompetansen og forståelsen til elevene rundt dette fagområdet.

5.4 Helklassesamtaler med spørreskjema

Jeg holdt to helklassesamtaler med spørreskjema i forbindelse med de muntlige presentasjonene jeg skal presentere i dette kapitlet. Hensikten med spørreskjemaet var å

finne ut noe om elevenes forståelse av sammensatte tekster som *ikke* kom til uttrykk gjennom de muntlige presentasjonene. Spørreskjemaet er vinklet slik at elevenes forståelse for det digitale i forbindelse med sammensatte tekster kommer mer eksplisitt frem. Jeg vil trekke frem noen av svarene jeg fikk fra elevene her. Spørreskjemaet jeg brukte i forbindelse med disse samtalerne ligger som vedlegg 1 bakerst i oppgaven, og jeg gjennomførte opplegget den 22.10 – 2009 i Vg3-klassen og 07.12 – 2009 i Vg2-klassen. Under helklassemøtene ga Anne meg i begge tilfeller begynnelsen av timen til å gjennomføre det jeg hadde planlagt. Hos både Vg3- og Vg2-klassen gikk jeg aller først gjennom noen spørsmål i plenum angående bruken av digitale hjelpemidler under muntlige fremføringer. Spørsmålene ble stilt, og elevene rakk opp hånda for å svare. Jeg spurte først hvor elevene hadde lært å bruke digitale verktøy som eksempelvis PowerPoint. Gjennom de svarene jeg fikk fremgikk det at de fleste av elevene i begge klassene hevdet at de hadde lært dette på skolen gjennom arbeidet med IKT og under de mange fremføringene de hadde hatt opp gjennom tiden. Det var likevel ganske mange som svarte at de hadde lært slike programmer av seg selv, av venner eller av familiemedlemmer. Jeg spurte også elevene om de synes de var flinke til å jobbe med slike programmer på PC-en, og de fleste svarte at de var det. ”Vi er mye bedre enn læreren i hvert fall”, var det en gutt i Vg2-klassen som hevdet. Videre spurte jeg elevene om hva de mente kjennetegnet en god muntlig fremføring. De fleste elevene trakk fram elementer som at en må snakke høyt og tydelig, ikke være bundet av manus og kunne det en snakker om. Mange trakk også frem engasjement, selvtillitt og øyekontakt med publikum som viktige elementer. I begge klassene var det også elever som hevdet at en god muntlig fremføring burde ha en god PowerPoint som publikum kunne følge med på. Det var også flere som trakk frem at en burde variere kroppsspråk og stemme slik at det passet til det en skulle formidle. Det var også et par elever i hver klasse som trakk frem at en burde variere mellom rollespill, tekst, bilder og lyd for at det skulle engasjere de som hørte på. Etter at jeg var ferdig med denne plenumssamtalen, delte jeg ut et kort spørreskjema med tre spørsmål til hver enkelt elev. Jeg oppfordret alle til å svare utfyllende på hvert spørsmål slik at jeg fikk mye materiale å jobbe med. Elevene var mer enn villige til å hjelpe til, og jeg ga dem 5 minutter til å besvare spørreskjemaet. Selv om kriteriene for prosjektarbeidet i de ulike klassene var forskjellige, valgte jeg å bruke samme spørreskjema. Vg3 klassen fikk eksempelvis beskjed om å lage en PowerPoint presentasjon eller lignende for å følge fremføringen. Det var altså et kriterium at en form for digitalt verktøy skulle følge presentasjonen. Dette var ikke et krav i Vg2 klassen. Her var bruk av eventuelle hjelpemidler et valg elevene kunne foreta helt på egenhånd. Under

følger en gjennomgang av de tre spørsmålene der jeg trekker frem hovedsynspunktet til begge klassene.

1. Hvilket/hvilke digitale hjelpemidler valgte dere å bruke til den muntlige fremføringen dere har gjennomført i klassen?

Her svarte samtlige elever at de brukte PowerPoint. Selv om Vg3-klassen hadde mulighet til å benytte seg av andre digitale verktøy, og Vg2-klassen hadde helt frie tøyler i forhold til bruk av hjelpemidler, valgte absolutt alle gruppene jeg observerte dette digitale hjelpemidlet.

2. Hvorfor valgte dere dette hjelpemidlet?

Mange elever mente de valgte å bruke PowerPoint fordi den gir en god oversikt, slik at det blir lettere for dem som fremfører å formidle budskapet. Flere elever svarte også at PowerPointen gjør at de blir friere fra et eventuelt manus. De hevdet altså at dette digitale verktøyet var det enkleste og mest effektive for å få frem den kunnskapen de skulle formidle. Et annet viktig element for elevene ved valget av PowerPoint var at den kunne ”sprite opp” fremføringen med bilder, tekst, video, farger og musikk slik at det ble enklere for publikum å følge med. Elevene trakk frem at ved å bruke PowerPoint ble det noe visuelt for publikum å følge med på slik at fremføringen ikke ble kjedelig. Et par elever pekte også på at de brukte PowerPoint for å oppfylle læreplanmålet om digital kompetanse. Ellers påpekte elevene at PowerPoint er enkel i bruk og at den er oversiktlig. En har mange muligheter med en PowerPoint, og den kan formes til alle mulige formål, mente de.

3. Hvordan måtte dere utforme dette hjelpemidlet for at det best mulig skulle fungere sammen med den muntlige fremføringen?”

Elevene i begge klassene trakk fram at det var viktig at PowerPointen inneholdt korte stikkord, og at den var varierende med eksempelvis farger, bilder, video, layout og musikk. Det viktigste av alt var at PowerPointen og det de selv sa under fremføringen måtte være samstemte. Dette var noe omtrent samtlige elever trakk frem under dette spørsmålet. En elev svarte at ”PPT har mange funksjoner som gjør det lettere for brukeren å skape et særpreg på framføringen”. Mange hevdet også at det var viktig at ikke PowerPointen tok fokuset vekk fra den som snakket. Da måtte

de utforme PowerPointen slik at den ikke hadde for mye tekst eller annet ”støsj”, men var punktlig og informativ. Det måtte være god balanse mellom innholdet sånn tekstmessig og det rent estetiske, svarte flere av elevene. Skjer det for mye på lysbildene kan det være forstyrrende. Et par elever trakk også frem at de tenkte på mottagergruppen under utformingen av PowerPointen, det som vises må appellere til publikum, svarte de. Selve layouten var også et viktig element for elevene, denne burde passe til det som ble fremført. En elev svarte at ”Dette tenkte vi faktisk ganske mye på. Siden det var en historisk person vi hadde om lastet vi ned en layout som så ganske ”gammel” ut”.

Kunnskapen og forståelsen elevene presenterer her kunne spores i en del av produktene de presenterte, men som det fremgår av de konkrete eksemplene, er det på ulike nivåer de viser en forståelse av det sammensatte uttrykket.

5.5 Muntlige presentasjoner og sosiosemiotisk analyse – Vg3

Jeg vil nå trekke frem de muntlige presentasjonene fra Vg3-klassen. I tillegg til beskrivelse av elevenes arbeid med de sammensatte tekstene, vil jeg også beskrive deres resultater med selve PowerPoint-presentasjonen som utgangspunkt. Den sosiosemiotiske analysen følger så hver enkelt fremføring. Jeg vil først presentere den generelle beskrivelsen av arbeidet med disse muntlige presentasjonene:

Anne leser opp de ti forskjellige gruppene hun har delt elevene inn i. Gruppene får hver sin oppgave i forhold til de tre tekstene (”Karen”, ”Karens Jul” og ”Elsk”) de nå har lest utdelt på et ark (arket ligger som vedlegg 2 bakerst i oppgaven). Anne forklarer at hun vil at presentasjonen skal vare i ti minutter, og at hun gjerne vil at gruppene skal lage en PowerPoint-presentasjon eller lignende til å supplere foredraget. Hun minner dem på å huske å oppgi kilder, før hun gir elevene resten av timen (ca. en halv time) til å begynne å arbeide med prosjektet. Jeg legger fort merke til at elevene raskt gyver løs på PowerPoint-presentasjonene sine, og det kan virke som det viktigste for de fleste gruppene er hvordan denne skal se ut og hvilke bilder de skal bruke. Selve innholdet i presentasjonen er det få som konsentrerer seg om nå, og jeg hører kommentarer som ”Oi, hun der Amalie så streng ut”, ”Nei, vi kan ikke ha bare hvit bakgrunn, det blir så kjedelig”, ”Følg med! Følg med da, kan vi bruke dette bildet for eksempel?”. Alle gruppene konsentrerer seg tilsynelatende kun om hvordan PowerPointen skal se ut resten av timen. Anne gir dem beskjed om at fremføringen er den 16.10, og at alle gruppene må være klare til da. (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 08.10).

Denne arbeidsøkten viser sammenhengen mellom sammensatte tekster og muntlige fremføringer. Elevene kombinerer gjerne tekst, bilder eller andre semiotiske ressurser i sine muntlige presentasjoner, og som en kan se av situasjonen ovenfor, blir datamaskinen et viktig verktøy for elevene under arbeidet med disse tekstene. Elevene brukte eksempelvis PC-en sin til å søke frem informasjon på internett, finne relevante bilder og til å konstruere en PowerPoint-presentasjon. En kan også se at elevene har et sterkt fokus på de visuelle semiotiske ressursene. Det virker som det er viktig for dem hvordan PowerPointen skal se ut, hvilke bilder de skal bruke og så videre. Jeg observerte flere ganger at det faglige innholdsaspektet var nedprioritert i starten av slike arbeidsøkter. Det ble åpenbart at elevene fokuserte på de visuelle semiotiske ressursene i sitt arbeid med multimodale muntlige presentasjoner.

Resultatet av denne økten ble ulike typer sammensatte tekster. Fremføringene ble holdt i samme undervisningsbolk, og alle gruppene måtte holde sin presentasjon før de fikk gå hjem for dagen. Jeg har valgt å trekke frem de muntlige presentasjonene til gruppe 3, gruppe 4, gruppe 5 og gruppe 10. Elevenes PowerPoint-lysbilder blir presentert i den rekkefølgen de ble vist under fremføringene, og jeg vil kort beskrive hvordan denne utartet seg i sammenheng med hvert enkelt lysbilde. Etter hver enkelt beskrivelse følger den sosialsemiotiske analysen.

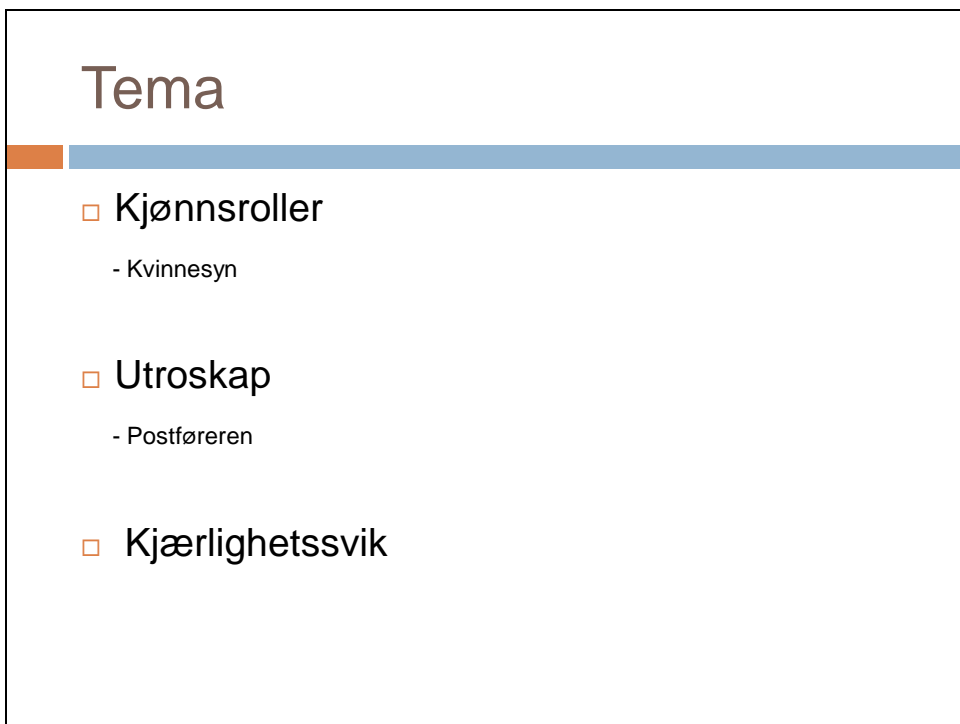
Vg3-klassens muntlige presentasjoner hadde en del fellestrekk. Læreren bestemte grupper for elevene. Hun bestemte også hvilken oppgave hver enkelt gruppe skulle ta for seg. Innholdsmessig valgte gruppene selv hvilken informasjon de ville fremheve i presentasjonen. Den kommunikative situasjonen bærer preg av at aktørene fremførte de sammensatte tekstene i et klasserom, der læreren og de andre elevene var mottakere. Den multimodale fremføringen gruppene i Vg3-klassen presenterte utviklet seg over tid, og de fulgte en oppsatt PowerPoint-presentasjon som fungerte som rammefaktor for fremføringen. Tekstlig vekslet alle presentasjonene mellom overskrifter (stor skrift) og punkter (liten skrift) på PowerPoint lysbildene, og muntlig fulgte gruppene disse punktene gjennom presentasjonen.

5.5.1 Muntlig presentasjon – gruppe 3

Gruppe 3 består av Ahmed og Paul, og de har fått utdelt denne oppgaven: *Analyser tematikken i "Karen" av Alexander Kielland. Hvordan kan tematikken knyttes til den tiden novellen ble skrevet i?*



Lysbilde 1



Lysbilde 2

Tilknytning til realismen

- Svært opptatt av aktuelle samf. Problemer

- Ekteskap, sexualmoral

- Samfunnskritikk

Få frem sannheten

Lysbilde 3

Kilder

- Læreboka: *tema* VG3. Side: 299-303. DNS (2009)

- Jansson K. Benthe m. flere. ISBN: 978-82-521-7072-6

Wikipedia: Realismen

- [http://no.wikipedia.org/wiki/Realisme_\(litteratur\)](http://no.wikipedia.org/wiki/Realisme_(litteratur)) 15/10-09

Lysbilde 4

Lysbilde 1: Det er Ahmed som begynner å prate, han snakker høyt og tydelig og er ikke bundet av noe manus. Ahmed presenterer oppgaven for klassen, han sier ”Vi har om tematikken i ”Karen” av Alexander Kielland”, før han leser selve oppgaven de har fått utdelt høyt for klassen.

Lysbilde 2: Nytt lysbilde som beskriver de ulike temaene i novellen. Paul leser opp disse punktene for klassen. Også han snakker høyt og tydelig og uten manus. Han fyller inn noe informasjon til hvert punkt, men det går fort unna. Dette lysbildet vises faktisk ikke mer enn i 30 sekunder.

Lysbilde 3: Ahmed leser opp disse punktene om tilknytningen til realismen. Også dette går veldig fort. Han fyller inn noe relevant informasjon om realismen underveis, men heller ikke dette lysbildet blir liggende lenger enn i 30 sekunder.

Lysbilde 4: Guttene bytter til kildelysbildet. Paul sier ”Her er kildene”, før han logger seg av datamaskinen. Hele foredraget til guttene varer ikke lenger enn 4 minutter fra guttene går opp til de har satt seg igjen (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 16.10).

Den muntlige presentasjonen til gruppe 3 var veldig kort, og de viser i tillegg en lite kreativ sammensatt tekst. De benytter seg ikke av mange semiotiske ressurser, og det er eksempelvis ingen bilder. Selve utformingen av og fargene på PowerPointens bakgrunn er de eneste visuelle semiotiske ressursene som er brukt i denne presentasjonen.

5.5.2 Sosialemiotisk analyse – gruppe 3

HVA HANDLER TEKSTEN OM (DISCOURSE)?

Denne teksten skulle være en analyse av tematikken i Alexander Kiellands novelle ”Karen”. Teksten som gruppe 3 produserte viste et objektivt bilde av emnet de fikk utdelt. De trakk frem noen viktige tematiske aspekter, som eksempelvis at ”Karen” handler om kjønnsroller, utroskap og kjærlighetssvik. Guttene faglige informasjon rundt disse punktene ble veldig kort og overfladisk. Det samme skjer på neste lysbilde der guttene trekker inn novellens tilknytning til realismen. Ut fra de innholdsmessige aspektene kan det virke som intensjonen til disse tekstskaperne var å ta med akkurat nok informasjon til å få en karakter på oppgaven. Selv om dette skulle være en analyse, var det ingen fokus på egne tanker og holdninger rundt temaet.

HVORDAN SKJER SAMHANDLIGEN I TEKSTEN (GENRE)?

Presentasjonen var kort, men en kunne likevel spore noen språkhandlinger i teksten. Tekstens hovedmål var å tilby informasjon om tematikken i novella ”Karen”. Informasjonen ble tydeliggjort gjennom PowerPointens overskrifter og punkter, samt gruppas muntlige tekst. De

var ingen sterke signaler for å tiltrekke oppmerksomheten til leseren, men de semiotiske ressursene i PowerPointen, som eksempelvis farger og overskrifter kunne være en kime til en slik kommunikasjonshandling. Presentasjonen var så kort at det la en demper på mottakernes forventning til tekstens innhold, informasjon og underholdningsverdi. Den sammensatte teksten til gruppe 3 kommuniserte derfor ikke spesielt godt med mottakeren.

HVILKEN STIL BYGGER TEKSTSKAPEREN GJENNOM TEKSTEN (STYLE)?

Det kan virke som gruppe 3 ikke fokuserte spesielt mye på å bygge en personlig stil gjennom denne muntlige presentasjonen. Det vi kunne se var at de brukte stemmene sine høyt og tydelig, og vi kunne spore en liten kime til kreativitet gjennom fargevalg og utforming av PowerPointen. Ellers uttrykte gruppa lite individuell stil annet enn at det kunne virke som de var opptatt av å produsere og fremføre teksten så enkelt og hurtig som mulig.

SKAL VI OPPFATTE TEKSTEN SOM SANN (MODALITY)?

Tross at denne gruppa presenterte sin sammensatte tekst så enkelt som mulig, oppfattet en det innholdet de presenterte som sant og troverdig. Teksten spilte ikke på mange ulike modaliteter, men PowerPointen hadde enkle punkter og fargevalg som bygget opp under tekstens troverdighet. Det lille guttene faktisk presenterte muntlig, styrket også tekstens troverdighet og sannhet, da det de sa både var punktlig og konkret.

FUNKSJONELL SPESIALISERING

Gruppe 3 brukte tale, skrift og farger som de ulike modalitetene i sin sammensatte tekst. Det beste eksempelet på en funksjonell spesialisering av disse modalitetene så vi gjennom presentasjonen av lysbilde 1. Her viser gruppa en romlig og visuell PowerPoint-forside der fargevalg og utforming er ment til å fange oppmerksomheten til mottakeren. Sammen med Ahmeds muntlige presentasjon av oppgaven, blir dette et eksempel på hvordan disse elevene har spesialisert og fordelt det kommunikative ansvaret mellom den romlige og visuelle forsiden og den tidsorganiserte muntlige talen til å oppnå kontakt med mottakerne.

MULTIMODAL KOHESJON

For å skape sammenheng mellom modalitetene benyttet gruppe 3 seg av noen rytmiske kohesjonsmekanismer. Gruppa leste muntlig opp overskriftene på PowerPoint-lysbildene før de konsentrerte seg om å presentere punktene. Rytme oppstod altså gjennom en vekslning mellom tale og skrift i denne presentasjonen.

Gruppa hadde også en tydelig komposisjon som var med på å skape sammenheng i

teksten. Mottakeren kunne orientere seg i den sammensatte teksten gjennom de ulike lysbildene på PowerPointen. Komposisjonsmessig var disse konstruert med en klar forside til å begynne med, mens de tre neste lysbildene hadde tydelige overskrifter med tilhørende punkter. Dette ga mottakeren en slags ”lesesti” å følge gjennom denne presentasjonen.

Gruppe 3 brukte også noe utviding, i form av utfylling, for å koble sammen informasjonsdelene i teksten de presenterte. Siden fremføringen ble så kort var det ikke mye informasjonskobling å fremheve, men informasjonen på lysbildene i form av overskrifter og punkter fungerte som en utfylling til den muntlige teksten elevene presenterte.

Den muntlige dialogen gruppe 3 førte med klassen ble noe svekket grunnet at foredraget deres var veldig kort. Dette var ikke en tekst som spilte på dialogen og samtalen for å skape sammenheng. Bare i lysbilde 1, som jeg har trukket frem tidligere, virket det som guttene var opptatt av å fange mottakerens oppmerksomhet.

5.5.3 Beskrivelse – gruppe 4

Gruppe 4 består av Ohmar, Elvira og Vladana. De har fått utdelt denne oppgaven:

Sjangertrekk og fortellermåte. ”Karen” av Alexander Kielland er en novelle, men det er samtidig brukt fortellermåter fra folkediktning. Analyser dette, gi eksempler og forklar hvilken virkning dette har. Denne gruppa har valgt å bruke en gulost som bakgrunn i PowerPointen de presenterer. Denne bakgrunnen står ikke i sammenheng med det tekstlige innholdet i den sammensatte teksten.

Karen

: Alexander L.
Kielland

Fortellermåte & Sjangertrekk

Lysbilde 1

Sjangertrekk «Typisk novelle»

- .Novellen fra 1882, basert på troverdighet
- .Alt skjer iløpet av noen par timer
- . Få personer
- .Spenningskurven

Lysbilde 2

Sjangertrekk «Folkeediktning»

- .Innledningen og avslutningen -> folkeediktning
 - «Det var en gang...»
- - «Men når gamle folk ville gi ungdommen en riktig alvorlig advarsel, pleide de gjerne å begynne således: «Det var en gang i Krarup kro en pike, som het Karen...»

Lysbilde 3

KILDER

- Benthe Kolberg Jansson, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen (2009), *Tema*, Den norske samlaget
- http://dikt.org/Haren_og_reven, 16.10.09

Lysbilde 4

Lysbilde 1: Det er Elvira som åpner foredraget til gruppa. Hun forteller høyt og tydelig at de har om ”Karen” av Alexander Kielland, og at de skal ha om fortellermåte og sjangertrekk i novellen.

Lysbilde 2: Ohmar presenterer neste lysbilde. Han leser opp punktene, noe mer famlende enn Elvira, men også han snakker høyt og tydelig. Han er ikke bundet av noe manus, men leser noen stikkord fra PC-en innimellom før han fester blikket på publikum. Ohmar forklarer rundt punktene, men det blir noe uoversiktlig da han virker usystematisk hele veien.

Lysbilde 3: Vladana presenterer dette lysbildet. Hun snakker noe lavt, men fritt fra manus. Hun forteller folkediktningstrekk rundt innledningen og avslutningen i novellen, før hun leser opp fra boka hvordan det faktisk begynner og slutter. Vi kan også se utdrag fra dette på PowerPoint-lysbildet. Vladana trekker også frem Bjørnstjerne Bjørnsons dikt ”Haren og Reven” til sammenligning med novellen om Karen.

Lysbilde 4: Elvira avslutter foredraget med å vise frem kildene de har brukt, og takker for oppmerksomheten. (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 16.10).

Som forrige gruppe har heller ikke gruppe 4 benyttet seg av andre visuelle semiotiske ressurser enn selve utformingen av og fargene på PowerPointens bakgrunn. Bakgrunnen har ingen sammenheng med øvrige semiotiske ressurser eller fremføringens tekstlige innhold. De har i stedet valgt å bruke litterære utdrag for å supplere fremføringens sammensatte uttrykk. Dette viser en noe mer kreativ tankegang, og de litterære utdragene er med på å skape en sammenheng i teksten.

5.5.4 Sosialemiotisk analyse – gruppe 4

HVA HANDLER TEKSTEN OM (DISCOURSE)?

Denne teksten skulle handle om sjangertrekk og fortellermåte i novellen ”Karen” av Alexander Kielland. Teksten som gruppe 4 produserte var en objektiv sammensatt tekst. De svarte på oppgaven ved å peke på både novelletrekk og folkediktningstrekk de mente denne novellen inneholdt, og de illustrerte dette med litterære utdrag. De hadde liten fokus på egne tanker og holdninger rundt temaet. Det tekstlige innholdet ble til tider usystematisk presentert, og PowerPointens bakgrunn (en gulost) ble også noe forstyrrende for sammenhengen mellom de semiotiske ressursene elevene brukte i denne teksten. Ut fra disse innholdsmessige aspektene kan det virke som intensjonen til gruppe 4 var å svare på oppgaven så godt som de kunne, og vise litt kreativitet med ”ostebakgrunnen” og de litterære utdragene. Bakgrunnen virket mot sin hensikt, men de litterære utdragene var et fint supplement til det sammensatte uttrykket.

HVORDAN SKJER SAMHANDLINGEN TIL TEKSTEN (GENRE)?

Den faglige informasjonen i denne teksten ble tydeliggjort gjennom PowerPointens overskrifter og punkter, samt gruppas litterære utdrag og muntlige tekstpresentasjon. Den muntlige tekstpresentasjonen var til tider usystematisk og utrygg, og gjorde at tekstens samhandling ble noe svekket. Gruppen brukte bakgrunnen på PowerPointen for å tiltrekke oppmerksomheten til leseren. Siden bakgrunnen var en gulost ble det heller forvirrende for mottakeren, men overskriftene på PowerPoint-lysbildene krevde mottakerens oppmerksomhet. Usikkerheten i dialogen, samt mangel på sammenheng mellom PowerPointens layout og innholdet i teksten la en demper på mottakernes forventning til tekstens innhold, informasjon og underholdningsverdi. Høytlesningen fra de litterære utdragene tilbød derimot både informasjon og underholdning til mottakeren. Den sammensatte teksten til gruppe 4 kommuniserte noe varierende med mottakeren. Samhandlingen i teksten stoppet til tider opp da det noen ganger kunne være vanskelig for mottakeren å forstå sammenhengen mellom de ulike semiotiske ressursene.

HVILKEN STIL BYGGER TEKSTSKAPEREN GJENNOM TEKSTEN (STYLE)?

Det kunne virke som gruppe 4 forsøkte å skape en personlig stil i teksten ved å velge en gulost som bakgrunn for PowerPoint-lysbildene, men med dette viste de at de ikke hadde så god forståelse for det sammensatte uttrykket de skulle presentere. Gjennom de litterære utdragene elevene presenterte viste de derimot at de hadde en viss forståelse for hvordan de ulike modalitetene fungerer sammen i en sammensatt tekst. Det faglige innholdet i teksten ble presentert noe usystematisk, og sammen med den urelevante bakgrunnen skapte dette en noe uryddig stil.

SKAL VI OPPFATTE TEKSTEN SOM SANN (MODALITY)?

Tross at gruppe 4 hadde mer faglig innhold enn gruppe 3, var det mer problematisk å oppfatte dette innholdet denne som sant og troverdig. Heller ikke denne teksten spilte på mange ulike modaliteter. De hadde noen flere kreative innslag enn gruppe 3, men PowerPointens utforming og fargevalg bygget ikke opp under tekstens troverdighet. Den skapte heller en distanse til innholdet gruppa presenterte. På en annen side fungerte derimot de litterære utdragene som et godt supplement til det sammensatte uttrykket, og disse var med på å styrke presentasjonens troverdighet.

FUNKSJONELL SPESIALISERING

Gruppe 4 brukte tale, skrift, farger og høytlesning fra litterære utdrag som de ulike

modalitetene i sin sammensatte tekst. Ser en bort fra det usammenhengende bakgrunnsvalget, kan en finne et eksempel på denne gruppas bruk av funksjonell spesialisering gjennom deres presentasjon av lysbilde 3. Her viser gruppa et romlig og visuelt PowerPoint-lysbilde der overskriften er med på å fange oppmerksomheten til mottakeren. Sammen med Vladanas muntlige presentasjon av folkediktningsstrekk i novellas innledning og avslutning, samt en høytlesning fra hvordan novella faktisk begynner og slutter, blir dette et eksempel på hvordan gruppa har spesialisert og fordelt det kommunikative ansvaret mellom de ulike modalitetene i presentasjonen. Det visuelle PowerPoint-lysbildet skal fange mottakerens oppmerksomhet, mens den tidsorganiserte muntlige teksten med tilhørende høytlesning fra litterære utdrag skal illustrere og forklare selve innholdet til mottakerne.

MULTIMLODAL KOHESJON

En kunne spore noen rytmiske kohesjonsmekanismer hos gruppe 4 også. Som forrige gruppe leste også disse muntlig opp overskriftene på PowerPoint-lysbildene før de konsentrerte seg om å presentere punktene. Høytlesningen fra de litterære utdragene var med på å endre denne rytmen, og skapte et fint rytmisk avbrekk i presentasjonen. Den til tider usikre muntlige teksten gjorde at den tiltenkte rytmen ble noe vanskelig å følge. Gruppa skapte likevel en multimodal sammenheng gjennom å veksle mellom tale, skrift og ulike rytmer.

Gruppe 4 hadde, i likhet med gruppe 3, en tydelig komposisjon som var med på å skape sammenheng i det sammensatte uttrykket. Mottakeren kunne orientere seg gjennom teksten ved hjelp av de ulike lysbildene på PowerPointen. Lysbildene hadde en klar forside til å begynne med, mens de tre neste lysbildene hadde tydelige overskrifter med tilhørende punkter. Likevel må jeg igjen trekke frem ”ostebakgrunnen” som ble et forstyrrende element for sammenhengen i komposisjonen.

Gruppe 4 brukte eksempelvis utviding, i form av utfylling og omskriving, for å koble sammen de informasjonsdelene som ble presentert i teksten. Om en igjen trekker frem deres presentasjon av lysbilde 3, ser en at informasjonen på PowerPoint-lysbildene i form av overskrifter og punkter fungerte som en utfylling av den muntlige teksten elevene presenterte. Høytlesningen fra novellas begynnelse og slutt fungerte som en slags omskriving av den muntlige dialogen. Her fremhevet elevene den samme informasjonen på ulike måter.

Den muntlige dialogen gruppe 4 førte med klassen ble noe svekket grunnet deres til tider usikre og usystematiske tilnærming til fagstoffet. Gruppa prøvde nok å spille på dialogen og samtalen for å skape sammenheng i teksten, men lykkes altså ikke helt med dette. De

gjorde likevel noen ærlige forsøk på å fange mottakerens oppmerksomhet gjennom å veksle mellom den faglige muntlige teksten og høytlesning fra relevante litterære utdrag.

5.5.5 Beskrivelse - gruppe 5

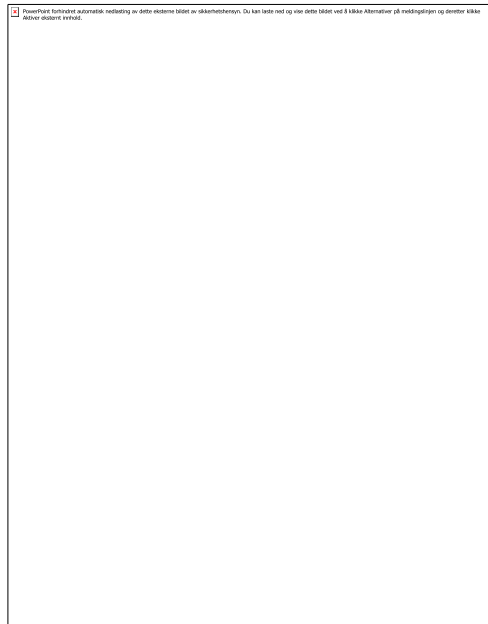
Gruppe 5 består av Knut, Stian og Helge. Knut var ikke tilstede under fremføringen, så Stian og Helge presenterte oppgaven uten han. Gruppa har fått utdelt denne oppgaven: *Analyser tematikken og miljøskildringene i "Karens jul" av Amalie Skram. Forklar hvorfor denne teksten knyttes til naturalismen.* Denne gruppas PowerPoint ser noe tom ut, da disse guttene valgte å sette inn bilder av seg selv i presentasjonen. De brukte både profilbilder og et bilde der en av dem kjørte ski med buksene nede. Av hensyn til anonymiseringen er ikke disse bildene med i oppgaven. Jeg har likevel valgt å trekke frem akkurat denne fremføringen som et viktig eksempel på hvordan en fremføring kan utarte seg når de semiotiske ressursene står så i kontrast med hverandre som de gjør i dette tilfellet.



Lysbilde 1

Naturalismen

- Amalie Skram
- Sannheten
- Samfunnskritisk
- Kontraster



Lysbilde 2

- Kronologisk
- Identifiserende
- Representerende
- Sosial status



Lysbilde 3

Kilder

“Karens jul” - Wikipedia

http://no.wikipedia.org/wiki/Karens_Jul - 14.10 2009,

Krogh og Michelsen, 2009, Tema

Norsk Skoleforum

PowerPoint forklarer automatisk nedlasting av dette eksterne bildet av sikkerhetsgrunner. Du kan lade ned og vise dette bildet ved å klikke Alternativer på nedlastingspilen og deretter klikke Åpne eksternt nettsted.

Lysbilde 4

Lysbilde 1: Stian åpner foredraget, og forteller klart og tydelig at de skal ha om miljøskildringer i ”Karens jul” av Amalie Skram. Han forteller også at Knut er borte i dag, men at han og Helge vil fremføre hans del sammen så godt som de kan.

Lysbilde 2: Stian fortsetter foredraget. Han leser opp punktene på PowerPointen, og utbroderer med noe faglig informasjon. Klassen har begynt å humre litt, noe som resulterer i at Stian og Helge har vanskeligheter med å holde latteren inne. Det tar litt tid før jeg skjønner at bildet på PowerPoint-lysbildet er et modifisert bilde av Helge. Guttene har tatt et bilde av Helge og gjort det om til et gammeldags skolebilde.

Lysbilde 3: Videre er det Helges tur til å foredra rundt dette lysbildet, han rekker å lese opp punktene og fylle inn noe informasjon rundt dem før hele klassen ler høyt. Bildet på dette lysbildet er av en av guttene som kjører ski og viser rumpa til kameraet. Helge prøver å fortsette foredraget sitt, men gjennomfører ikke. Han har latterkrampe, og klarer ikke la være å le.

Lysbilde 4: På dette siste lysbilde, har guttene lagt inn et bilde av begge guttene i skibakken. Stian forteller lattermildt at dette er kildene de brukte, og guttene takker for seg. Foredraget deres varer i 5 minutter (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 16.10).

Som det fremgår av eksempelet ble dette en useriøs fremføring. Guttene valg av urelevante bilder tok all oppmerksomhet i fremføringen, og bortsett fra denne modaliteten spilte ikke denne PowerPointen på andre visuelle uttrykk. Igjen ser vi den usammenhengende koblingen

mellom semiotiske ressurser som vi så i det foregående eksemplet, men i dette tilfellet skaper dette en reaksjon fra klassen. Guttene får hele klassen til å le. Dette ble særdeles forstyrrende for innholdet i fremføringen og fremføringen generelt, som med et annet visuelt uttrykk og andre semiotiske ressurser kunne fungert mye bedre. Eksempelet viser også hvordan fritidskulturen, på helt feil premisser, gjør seg gjeldene i elevenes skolearbeid. Læreren tok dette veldig alvorlig. Hun arrangerte et møte med guttene noen dager senere der hun forklarte alvoret i situasjonen

5.5.6 Sosialemiotisk analyse – gruppe 5

HVA HANDLER TEKSTEN OM (DISCOURSE)?

Denne teksten skulle være en analyse av tematikken og miljøskildringene i ”Karens jul” av Amalie Skram. Det tekstlige innholdet var noe kort og overfladisk, men det som kom frem var objektivt og faglig rettet. Gruppe 5 overskygget likevel det faglige innholdet ved å bruke useriøse bilder av seg selv som en semiotisk ressurs i presentasjonen. Dette var antagelig ment som et morsomt underholdningsbidrag, men det ble veldig forstyrrende for sammenhengen i den multimodale teksten. Ut fra disse innholdsmessige aspektene kan det virke som gruppe 5 hadde en meget useriøs tilnærming til det faglige innholdet de skulle presentere. Intensjonen deres var å gjøre noe morsomt og useriøst, ikke presentere en faglig og seriøs tekst. Bildene deres skapte en reaksjon i klassen, men de ødela for det sammensatte uttrykket.

HVORDAN SKJER SAMHENDLING I TEKSTEN (GENRE)?

Tross dens skolerelaterte kontekst, ble denne teksten personlig og subjektiv. Det kan virke som tekstens hovedmål var å tilby underholdning til mottakerne. Den tilbød lite faglig informasjon om novella ”Karens jul” slik den undervisningsmessig var ment å gjøre. Underholdningsaspektet ble tydeliggjort gjennom gruppas bruk av personlige bilder. Bildene krevde også oppmerksomheten til mottakerne, og ble dermed den dominerende semiotiske ressursen i teksten. Den muntlige teksten, som var preget av latter, understreket bildenes dominans. Latteren og mangel på sammenheng mellom bildene og innholdet i teksten la en demper på mottakernes forventning til tekstens innhold og informasjon. Den sammensatte teksten til gruppe 5 kommuniserte informasjonsmessig særdeles dårlig med mottakeren, men underholdningsmessig så det ut til å fungere da hele klassen brøt ut i latter av bildene.

HVILKEN STIL BYGGER TEKSTSKAPEREN GJENNOM TEKSTEN (STYLE)?

Gruppe 5 sin tekst er et eksempel på en personlig og særdeles subjektiv stil som ikke passer inn i en faglig og objektiv presentasjon. Gruppe 5 hadde nok en viss forståelse for hvordan de ulike modalitetene fungerte sammen i teksten. De valgte spesifikt å bruke bildene av seg selv da de visste denne kontrasten ville skape en reaksjon hos de andre elevene. Guttene ville nok være morsomme og useriøse, men de viste ingen forståelse for et undervisningsbasert sammensatt uttrykk. Det var ingen kobling mellom teksten og bildene de presenterte. Den lattermilde fremføringen og den usammenhengende PowerPointen skapte en useriøs stil.

SKAL VI OPPFATTE TEKSTEN SOM SANN (MODALITY)?

Tross at gruppe 5 hadde faglig innhold i presentasjonen sin, ble det veldig problematisk å oppfatte innholdet som sant og troverdig da det ble totalt overskygget av den usammenhengende koblingen mellom tekst og bilder. Bildene ble dominerende da de skapte en stor kontrast til det faglige innholdet i teksten. PowerPointens utforming bygget derfor ikke opp under tekstens sannhet og troverdighet, den skapte heller en distanse til innholdet gruppa presenterte. Gruppas muntlige tekstpresentasjon bestod for det meste av latter. Dette styrket heller ikke mottakerens oppfatning av sannhet og troverdighet. Gruppe 5 sin presentasjon ble heller et slags ”humorinnslag” for elevene. Selv om det faglige innholdet var korrekt, undergravde bruken av de andre semiotiske ressursene tekstens troverdighet.

FUNKSJONELL SPESIALISERING

Gruppe 5 brukte tale, skrift og bilder som de ulike modalitetene i sin sammensatte tekst. Siden presentasjonen var så useriøs, var det vanskelig å finne noen funksjonell spesialisering i denne teksten. Gruppe 5 sin presentasjon blir derfor et eksempel på hvordan en tekst kan bli når det kommunikative ansvaret mellom de ulike modalitetene i presentasjonen ikke er i balanse.

MULTIMODAL KOHESJON

En kunne likevel spore noen rytmiske kohesjonsmekanismer hos gruppe 5. Talemessig prøvde de å følge PowerPointens punkter, men latteren gjorde at dette rytmiske mønsteret ble brutt flere ganger. Latteren gjorde at den eventuelt tiltenkte rytmen ble veldig vanskelig å følge. Gruppa skapte derfor liten multimodal sammenheng gjennom sin veksling mellom tale og skrift, da den rytmiske kohesjonen ble borte i latterutbrudd.

Gruppe 5 hadde likevel, i likhet med de øvrige gruppene, en tydelig komposisjon som var med på å skape sammenheng i teksten. Mottakeren kunne orientere seg gjennom teksten ved hjelp av de ulike lysbildene på PowerPointen. Lysbildene hadde en klar forside til å

begynne med, mens de tre neste lysbildene hadde tydelige overskrifter med tilhørende punkter. Men igjen må jeg trekke frem latteren og de useriøse bildene som forstyrrende elementer, også for komposisjonens sammenheng. Det ble vanskelig for mottakeren å følge med på tekstens faglige innhold da bildene av elevene og den lattermilde presentasjonen overskygget resten av teksten.

Denne muntlige presentasjonen ble et eksempel på hvordan informasjonsdelene i en tekst ikke skaper en sammenheng. Kontrasteringen mellom det faglige innholdet og de personlige bildene fungerte ikke som en utviding av meningsinnholdet. Ved å bruke disse modalitetene sammen fremstod teksten usammenhengende og useriøs. Kontrasten ble rett og slett for stor. Likevel kan en si at latteren i den muntlige teksten skapte en slags utdyping til de personlige bildene som ble brukt. Latteren ble en tolkning av bildene, og understrekte gruppas intensjon om å være morsomme og underholdende.

Den muntlige dialogen til gruppe 5 ble særdeles svekket av de gjentakende latterutbruddene. Fagstoffet ble ikke presentert sammenhengende, og latteren var det dominerende trekket i den muntlige dialogen. De klarte å fange mottakernes oppmerksomhet ved at de lo, men det var ikke dette som var den undervisningsmessige hensikten. Gjennom presentasjonen gjorde gruppe 5 de personlige bildene til det sentrale i sin tekst.

5.5.7 Beskrivelse - gruppe 10

Gruppe 10 består av Linn, Karoline og Mira. De er siste gruppe ut, og de har fått utdelt denne oppgaven: *Analyser virkemidlene i diktet "Elsk" fra Haugtussa av Arne Garborg. Beskriv form og oppbygningen av diktet. Hvordan passer dikt som sjanger til en tekst med dette innholdet? Begrunn og forklar.*

Virkemidlene i «Elsk» av Arne Garborg

Linn, Karoline og Mira



Lysbilde 1

Virkemidler

- Tema – forelskelse
- Motiv– en jente sine følelser
- Språklige bilder
- Symbol
- Rim og rytme

Lysbilde 2

Diktets form

- 7 strofer
- 4 verslinjer
- enderim/parrim
- Bokstavrim
- Virkning

Å gjev du batt meg med Bast og *Bende*,
å gjev du batt meg, so Bandi *brende!*
Å gjev du drog meg so fast til *deg*,
at heile Verdi kom burt for *meg!*

Lysbilde 3

Oppbygningen

- Bundet, fengslet
- Dramatisk/alvorlig
- Behov, bli ett
- Romantisk
- Trist, lengsel
- Sorg
- Natur
- Lett stemning, oppløsning

*Den galne Guten min Hug hev dåra,
eg fangen sit som ein Fugl i Snåra;
den galne Guten, han gjeng so baus;
han veit, at Fuglen vil aldri laus.*

*Å gjev du batt meg med Bast og Bende,
å gjev du batt meg, so Bandi brende!
Å gjev du drog meg so fast til deg,
at heile Verdi kom burt for meg!*

*Ja kund' eg trolle og kund' eg hekse,
eg vilde inn i den Guten veksa,
eg vilde veksa meg i deg inn
og vera berre hos Guten min.*

*Å du, som bur meg i Hjarta inne,
du Magti fekk yver alt mit Minne;
kvar vesle Hugsiv som framum dreg,
det berre kviskrar um deg, um deg.*

*Um Soli lyser på Himlen blanke,
no ser ho deg, det er all min Tanke;
um Dagen dovnar og Skoming fell:
skal tru han tenkjer på meg i Kveld?*

Lysbilde 4

Sjanger i forhold til tema

- Sjanger her: dikt
- Korte beskrivelser
- Symboler og bilder
- Tankevekkende
- Følelser
- Kunstform
- Rom for tolkning



Lysbilde 5

Konklusjon

- Kjærlighetsdikt
- Natur
- Fra bundet til lykkelig

Lysbilde 6

Kilder

- <http://www.dagbladet.no/diktbasen/virkemidler/>
- hentet 27.05.02
- Benthe Kolberg Janson m.f. 2009 *Tema*
Det norske samlaget

Lysbilde 7

Lysbilde 1: Mira åpner foredraget, hun forteller at de skal ha om virkemidlene i ”Elsk” av Arne Garborg. Hun leser oppgaven de har fått utdelt for resten av klassen. Hun snakker noe lavt, men er ikke bundet av manus.

Lysbilde 2: Karoline fortsetter med disse punktene. Hun leser dem etter som de dukker opp på PowerPointen, og fyller ut med relevant informasjon. Hun snakker høyt og tydelig og er ikke bundet av manus.

Lysbilde 3: Videre følger dette lysbildet der Linn forteller om diktets form. Hun forklarer godt rundt punktene på PowerPointen, og hun deklamerer for klassen den strofen de har brukt som eksempel for å illustrere hvordan diktet rimer. Linn snakker høyt og tydelig, og er ikke bundet av manus.

Lysbilde 4: Mira fortsetter med oppbygningen av diktet. Hele diktet er felt inn på PowerPointen, teksten blir noe vanskelig å se. Mira snakker fortsatt litt lavt. Hun leser opp punktene etter hvert som de kommer, og utfyller med faglig informasjon.

Lysbilde 5: Så er det Karolines tur igjen. Hun leser opp punktene, og kommer med utfyllende informasjon der det passer. Hun henter også frem eksempler fra teksten til hvert punkt, og leser dem høyt for å illustrere poengene sine.

Lysbilde 6: Linn tar seg så av konklusjonen. Hun oppsummerer og forteller kort hva gruppa har kommet frem til.

Lysbilde 7: Linn viser til hvilke kilder de har brukt, og alle jentene takker for seg (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 16.10).

Gruppe 10 skiller seg ut fra de øvrige gruppene i Vg3, da disse elvene konsekvent brukte sammenhengen mellom de semiotiske ressursene tekst og bilde for å lage et helhetlig sammensatt uttrykk. PowerPointen var utformet med en bakgrunn som ikke forstyrret de øvrige semiotiske ressursene, lysbildene vekslet mellom tekst og bilder, og i tillegg hadde gruppa brukt høytlesning fra litterære utdrag for å skape en helhet i det sammensatte uttrykket. Enkle virkemidler som for eksempel det røde hjertet koblet til tittelen ”Elsk” på PowerPointens forside antyder at denne gruppa tenker mer systematisk om sitt visuelle og tekstlige uttrykk enn de øvrige gruppene.

5.5.8 Sosialemiotisk analyse – gruppe 10

HVA HANDLER TEKSTEN OM (DISCOURSE)?

Denne teksten skulle være en analyse av virkemidlene i diktet ”Elsk” fra *Haugtussa* av Arne Garborg. Teksten viser et objektivt og faglig bilde av diktet ”Elsk”. Gruppa trakk frem mange viktige faglige aspekter gjennom fremføringen, eksempelvis fremhever gruppa tydelig diktets form i lysbilde 3 og diktets oppbygning i lysbilde 4. Gruppe 10 brukte mange ulike semiotiske ressurser for å supplere det sammensatte uttrykket, eksempelvis bilder, høytlesning og bruk av farge for å fremheve hvordan diktet rimer. Ut fra disse innholdsmessige aspektene kan det virke som intensjonen til disse tekstscapeene var å svare best mulig på oppgaven, og samtidig gjøre den interessant for mottakeren ved å skape en varierende og god sammenheng mellom de semiotiske ressursene de har tatt i bruk.

HVORDAN SKJER SAMHANDLING I TEKSTEN (GENRE)?

Denne tekstens faglige informasjonen ble tydeliggjort gjennom PowerPointens overskrifter, punkter og bilder, samt gruppas litterære utdrag og muntlige tekst. Den muntlige presentasjonen var tydelig og trygg, og styrket tekstens samhandling. Gruppa brukte ulike semiotiske ressurser for å kreve oppmerksomheten til leseren. Eksempelvis hjertet i lysbilde 1, strofen i lysbilde 3 og bildet i lysbilde 5, samt de tydelige overskriftene. Den systematiske sammenhengen mellom tekst, bilde og litterære utdrag kommuniserte godt med mottakeren. Den tydelige muntlige tekstpresentasjonen og øvrig sammenheng mellom semiotiske ressurser var tilpasset erfaringsgrunnlaget til målgruppa, og på den måten forventet teksten en slags mental utfylling fra mottakerne. Høytlesningen fra de litterære utdragene tilbød både informasjon og underholdning til mottakeren. Disse språkhandlingene gjorde at den muntlige presentasjonen til gruppe 10 kommuniserte godt med mottakerne.

HVILKEN STIL BYGGER TEKSTSKAPEREN GJENNOM TEKSTEN (STYLE)?

Gruppe 10 skapte en personlig stil i teksten ved å spille på sammenhengen mellom tekst og bilde. De viste hele tiden en god forståelse for det sammensatte uttrykket de skulle presentere. Gjennom eksempelvis de litterære utdragene viste gruppa at de hadde en forståelse for hvordan de ulike modalitetene fungerte sammen i teksten. PowerPointen var utformet med en bakgrunn som ikke forstyrret de øvrige semiotiske ressursene. Bildene som ble brukt passet godt til den muntlige presentasjonen og teksten på PowerPoint-lysbildene. Gruppe 10 viste med dette en kreativ og gjennomtenkt stil. Teksten de presenterte virket ryddig, systematisk og underholdende, både faglig og visuelt.

SKAL VI OPFATTE TEKSTEN SOM SANN (MODALITY)?

Gruppe 10 hadde mer faglig innhold i teksten sin enn de øvrige gruppene, og det var ikke problematisk å oppfatte dette innholdet som sant og troverdig. Denne teksten spilte på mange ulike modaliteter, som alle bygget opp under tekstens troverdighet ovenfor mottakeren. Gruppa benyttet seg av mange kreative innslag og semiotiske ressurser som for eksempel bilder og litterære utdrag. PowerPointens utforming og fargevalg bygget også opp under tekstens troverdighet. PowerPointens bakgrunn var nøytral og forstyrret ikke de øvrige semiotiske ressursene. Gruppas muntlige tekstpresentasjon var gjennomgående tydelig og faglig relevant. Bildene, utdragene, teksten, PowerPointen og den muntlige dialogen var med på å skape en sammenheng i innholdet gruppa presenterte. Eksempelvis det røde hjertet koblet til tittelen ”Elsk” på lysbilde 1 antyder et gjennomtenkt tekstlig og visuelt uttrykk.

FUNKSJONELL SPESIALISERING

Gruppe 10 brukte tale, skrift, farger, bilder og høytlesning fra litterære utdrag som de ulike modalitetene i sin sammensatte tekst. En kan finne mange eksempler på funksjonell spesialisering i denne multimodale teksten. Eksempelvis ser en i lysbilde 3 et romlig og visuelt PowerPoint-lysbilde der overskriften er med på å fange oppmerksomheten til mottakeren. Linns muntlige presentasjon av diktets form blir underbygget av at en strofe av diktet er skrevet inn på dette lysbildet. Strofen har fargekoder for hvordan diktet rimer. Vi ser tydelig en spesialisering av modaliteter i dette eksempelet. Vi ser også funksjonell spesialisering i lysbilde 5, der får vi også presentert et romlig og visuelt PowerPoint-lysbilde med en overskrift som er med på å fange mottakerens oppmerksomhet. Sammen med Karolines muntlige presentasjon av diktets sjanger og tema, samt et maleri av et bunadskledt kjærestepar, blir dette også et eksempel på hvordan gruppa har spesialisert og fordelt det

kommunikative ansvaret mellom de ulike modalitetene i presentasjonen. De visuelle PowerPoint-lysbildene med bilder og farger skal fange mottakerens oppmerksomhet, mens den tidsorganiserte muntlige presentasjonen med tilhørende tekstutdrag skal illustrere og forklare selve innholdet til mottakerne.

MULTIMODAL KOHESJON

En kunne finne mange rytmiske kohesjonsmekanismer hos gruppe 10. Gruppa brukte konsekvent sammenhengen mellom tekst, bilde, muntlig dialog og litterære utdrag, og dette var med på å skape en rytme gjennom presentasjonen. Siden PowerPoint-lysbildene vekslet mellom bruk av bilder og litterære utdrag skapte dette fine rytmiske avbrekk i teksten. Høytlesningen fra de litterære utdragene var også med på å endre rytmen i den muntlige teksten. Den tydelige og relevante muntlige presentasjonen gjorde at den tiltenkte rytmen ble lett å følge for mottakeren. Gruppa skapte derfor en multimodal sammenheng gjennom å veksle mellom tale, skrift, bilder, litterære utdrag og ulike rytmer.

Gruppe 10 hadde en tydelig komposisjon som var med på å skape sammenheng i teksten. Mottakeren kunne orientere seg gjennom teksten ved hjelp av de ulike lysbildene på PowerPointen. Lysbildene hadde en klar forside til å begynne med, mens de seks neste lysbildene hadde tydelige overskrifter med tilhørende punkter. Den systematiske vekslingen mellom tekst og bilder styrket den helhetlige komposisjonen, og viste at gruppe 10 tenkte systematisk om sitt visuelle og tekstlige uttrykk.

Informasjonen i denne teksten ble koblet sammen ved både utviding og utdyping. Et eksempel på utviding ser vi i lysbilde 1. Det røde hjertet spesifiserer tittelen ”Elsk”, og gjør at mottakeren umiddelbart skjønner at dette handler om en form for kjærlighet. Videre finner en et eksempel på utviding i lysbilde 3. Informasjonen som blir uttrykt gjennom Linns muntlige presentasjon utfyller informasjonen i det litterære utdraget med ”fargekoder” for hvordan diktet rimer. De ulike modalitetene viser ulike sider av den samme informasjonen. Samtidig kan en si at overskriftene og punktene på PowerPointen er en utfylling av den muntlige teksten gruppa presenterte. Høytlesningen fra diktet i lysbilde 5 fungerer som en tolkning av diktets sjanger og tema.

Den muntlige dialogen gruppe 10 førte med klassen var tydelig og de hadde en relevant tilnærming til fagstoffet. Gruppa spilte på dialogen og samtalen for å skape sammenheng i teksten, noe de gjennomførte gjennom hele presentasjonen. De klarte å fange mottakerens oppmerksomhet gjennom å veksle mellom den faglige muntlige teksten og høytlesning fra relevante litterære utdrag.

5.6 Muntlige presentasjoner og sosialsemiotisk analyse - Vg2

For å supplere eksemplene fra Vg3, vil jeg her presentere to fremføringer fra et prosjektarbeid jeg fikk observere i Vg2-klassen. Jeg har lagt prosjektbeskrivelsen som denne klassen jobbet ut fra som vedlegg 3 bakerst i oppgaven. Dette var et mer åpent prosjekt enn det jeg var vitne til i Vg3-klassen. Elevene i Vg2-klassen skulle velge et faglig emne fra 1500-tallet. Læreren hadde på forhånd laget noen eksempler på emner elevene kunne velge blant. Elevene sto også fritt til å velge hvem de ville samarbeide med, men det kunne ikke være flere enn tre personer i en gruppe. Gruppa skulle sammen finne en relevant problemstilling de ville undersøke, og de fikk to uker på seg til å jobbe med disse fremføringene. I tillegg skulle hver gruppe vurdere en annen gruppes fremføring og gi tilbakemelding på dette. Alle gruppene som fremførte hadde derfor en gruppe medelever som vurderte dem i tillegg til læreren. Vurderingsgruppene fikk utdelt et skjema de skulle fylle inn i mens de vurderte. Skjemaet har jeg lagt til som vedlegg 4 bakerst i oppgaven. Det var ikke et krav om at elevene skulle benytte seg av eksempelvis PowerPoint som hjelpemiddel, men samtlige grupper hadde valgt å presentere sin sammensatte tekst ved hjelp av dette digitale verktøyet. Presentasjonene skulle vare i cirka 7-8 minutter om de var to på gruppa, og rundt 10 minutter om det var tre elever på gruppa.

Jeg har valgt ut to forskjellige fremføringer fra Vg2-klassen som jeg mener vil være med på å vise enda større bredde og variasjon i elevers produksjon av sammensatte tekster. Felles for disse muntlige presentasjonene var at elevene hadde konstruert oppgaven på egenhånd, så innholdsmessig stod disse elevene særdeles fritt under arbeidet med den muntlige presentasjonen. Tekstene ble presentert i et klasserom, og var et resultat av et tverrfaglig prosjekt der elevene skulle produsere en fremføring rundt et selvvalgt tema. Den kommunikative situasjonen bærer preg av at aktørene fremførte dette i et klasserom der læreren og de andre elevene var mottakere. De ulike modalitetene elevene benyttet seg av i fremføringen utviklet seg over tid, og var alle samlet innenfor en PowerPoint presentasjon som fungerte som rammefaktor for presentasjonen.

5.6.1 Beskrivelse - “Hamlet”- gruppa

”Hamlet” – gruppa bestod av tre gutter, Lars, Martin og Robin. Guttene hadde valgt å lage en presentasjon om skuespillet *Hamlet* av William Shakespeare.

Hamlet, av Shakespeare



- Tragedie
- Temaer
- Handling
- Tolkning og oversettelse

Lysbilde 1

Tragedie

- Kjennetegn
- Hvorfor er Hamlet en tragedie?



Lysbilde 2

Temaer

- Hevngjerrighet
- Uventede handlinger
- Forræderi
- Galskap
- Tapt kjærlighet



Lysbilde 3

Handling

- Farens død
- Hevn
- Fordervelse og galskap
- Den siste kampen
– alle dør



Lysbilde 4

Tolkning og oversettelse

- «Å være eller å ikke være...»
- Tysk
- Svensk
- Britisk
- Nynorsk
- Same
- Japansk (Ikiru beki ka, shinu beki ka)



Lysbilde 5

Kilder !

<http://no.wikipedia.org/wiki/Hamlet>

Norskboka :)

Lysbilde 6

Lysbilde 1: Martin starter med å fortelle at de skal ha om *Hamlet*, som er skrevet av William Shakespeare. PowerPointen har ingen spesifikk forside, på dette lysbildet er det bilde av karakteren Hamlet, samt en del punkter. Martin leser av disse punktene som beskriver hva de skal ha undersøkt i gruppearbeidet. Han snakker høyt og tydelig, men det er noe uklart hva problemstillingen egentlig er.

Lysbilde 2: Martin fortsetter med dette lysbildet også. Han leser opp punktene, men broderer noe ut med relevant informasjon. Det blir likevel litt i korteste laget. Martin spiller en del på humor. Dette får klassen til å følge med. Da han skal svare på spørsmålet om hvorfor Hamlet er en tragedie sier han med sarkastisk tone: "Hamlet kunne ikke vært annet enn en tragedie, alle dør jo! Og da blir man sånn som han her, og det er tragisk", sier han og peker på bildet av den nedbrutte personen på dette lysbildet. Klassen ler av han.

Lysbilde 3: Så er det Lars sin tur. Han leser opp punktene på lysbildet, og broderer noe ut om de ulike temaene. Også Lars snakker høyt og tydelig, men han spiller ikke på humor på samme måte som Martin.

Lysbilde 4: Robin tar seg av dette lysbildet. Han leser punktene, og gjenforteller hele dramaet ut fra disse. Robin prøver å ha en festlig tone han også, og han, i likhet med Martin, spiller mye på det tragiske ved at alle karakterene i skuespillet dør til slutt.

Lysbilde 5: Så kommer delen med tolkning og oversettelse. Guttene bytter på å si "å være eller ikke være, det er spørsmålet" på mange forskjellige språk. De har en voldsom innlevelse, men tolkning av skuespillet ser vi lite av.

Lysbilde 6: Lars viser til kildene de har brukt, og alle guttene takker for seg. Fremføringen varte i 8 minutter (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 30.11).

Jeg mener "Hamlet"-gruppa er et eksempel på hvordan elever har en tendens til å fokusere på det visuelle fremfor det innholdsmessige i sitt arbeid med sammensatte tekster og muntlige fremføringer. Guttene uttrykker likevel en god forståelse for det sammensatte uttrykket, da det er et veldig systematisk sammensatt uttrykk vi er vitne til i presentasjonen. Guttene bruker konsekvent bilder som står i sammenheng med det innholdet de presenterer, selv om selve utformingen er noe gjentakende. Deres forståelse for hvordan de semiotiske ressursene de bruker utfyller hverandre viser seg eksempelvis under Martins presentasjon av lysbilde 2. Her henviser han til bildet av den nedbrutte personen som en illustrasjon på begrepet tragedie. "Dramatiseringen" på slutten er et kreativt innslag, men den fungerer ikke som en tolkning slik overskriften tilsier at den skal. Her er det mest fremtredende at guttene har mistet fokus på det faglige innholdet. Rent faglig ble altså denne presentasjonen noe ufullstendig. Guttene har likevel produsert en god sammensatt tekst, men da med mer fokus på det visuelle og underholdene enn det objektive og faglige.

5.6.2 Vurdering "Hamlet"-gruppa

Som jeg har nevnt tidligere, ble hver enkelt gruppe i Vg2 klassen vurdert av en annen gruppe medelever. Jeg vil her trekke frem vurderingsmøtet læreren og elevene hadde i forbindelse med "Hamlet"-gruppa. Læreren organiserte disse møtene slik at hun først tok en prat med gruppa som vurderte. Sammen gikk de gjennom vurderingsskjemaet, og bestemte seg for en karakter hver enkelt elev skulle få. Videre hentet læreren inn den gruppa hun og elevene hadde vurdert til samtale og utdeling av karakterer. Læreren var nøye med å la elevene selv føre ordet. Slik foregikk vurderingen av "Hamlet"-gruppa:

Vurdering av Hamlet-gruppa: Vurderingsgruppa og Anne går gjennom skjemaet sammen. Elevene peker raskt på at de savnet noe dybde i innholdet. De syns at PowerPointen var fin, men at den ble litt ensformig. Det var fine og relevante bilder, men det ble mye det samme hele veien. En av elevene trekker også frem at det ikke var noen forside. De syns at guttene snakket høyt og tydelig, og at de var fri fra manus, men de savnet litt engasjement. De mente de kunne se litt mer engasjement hos Martin og Robin enn hos Lars. De trekker frem at de syns det var morsom med "å være eller ikke være"-replikken på flere språk, men de skjønnte ikke hva dette hadde med innholdet å gjøre. "Dette var jo ingen tolkning av stykket selv om det stod det i overskriften", var det en elev som hevdet. Dette er Anne helt enig i. Elevene syns at alle guttene hadde greit språk, men med noen rare formuleringer. De syns ikke det var noen avslutning på fremføringen i det hele tatt. Anne spør til slutt vurderingsgruppa om hva de ville satt som karakterer på disse elevene, hun spør om de syns at gruppa var under middels, middels eller over middels. Elevene mener, tross det de nettopp har sagt, at guttene var over middels. Dette er ikke Anne enig i, hun mener de er nærmere middels/under middels. De diskuterer dette litt, og Anne bestemmer til slutt sammen med vurderingsgruppa at Martin skal få karakteren 4, Robin skal få karakteren 4- og at Lars får karakteren 4/3. Guttene blir sendt inn i klasserommet, og vurderingsgruppa forteller først hva de syns var bra med foredraget, før de går over til hva som kunne vært bedre. Martin, Robin og Lars hører nøye etter hva medelevene sier, og de er enige i kritikken de får. Anne kommer til slutt med kommentarer og karakterer til guttene. Alle guttene tar dette pent, og gruppene forlater klasserommet (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 30.11).

Jeg mener at denne vurderingssekvensen viser at disse elevene har en god forståelse av hvordan en multimodal tekst bør være sammensatt for å skape mening. De kommer med konkrete og konstruktive tilbakemeldinger, og trekker frem sammenhengen mellom de ulike semiotiske ressursene som et viktig aspekt. Elevene deler ikke lærerens forståelse for karaktersetting, men dette har ingen sammenheng med deres forståelse av presentasjonen som helhet. Gjennom dialogen med læreren kan en slik vurderingssekvens skape en enda dypere forståelse for emnet multimodalitet, og styrke den kompetansen elevene trenger når de skal produsere egne sammensatte tekster.

5.6.3 Sosialemiotisk analyse – ”Hamlet”-gruppa

HVA HANDLER TEKSTEN OM (DISCOURSE)?

Denne teksten skulle handle om skuespillet ”Hamlet” av William Shakespeare. Teksten viser et forholdsvis objektivt bilde av emnet gruppa har valgt å jobbe med. Guttene trakk frem noen viktige faglige aspekter gjennom presentasjonen, eksempelvis fremhever de temaene i ”Hamlet” på lysbilde 3, og forklarer handlingen godt sammen med punktene på lysbilde 4. Guttene benytter seg av noen underholdningselementer underveis i presentasjonen også. De spiller mye på humor, og har valgt å oversette den kjente replikken ”å være eller ikke være, det er spørsmålet” til flere forskjellige språk. Denne oversettelsen er et kreativt innslag, men den fungerer ikke som et relevant supplement til innholdet gruppa presenterer. Ut fra disse innholdsmessige aspektene kan det virke som intensjonen til disse tekstskaperne var å legge frem det faglige og objektive på en underholdende og spennende måte, noe som gjorde at de til tider mistet fokuset på selve helheten og sammenhengen i det faglige innholdet.

HVORDAN SKJER SAMHANDLING I TEKSTEN (GENRE)?

Denne tekstens hovedmål var å tilby informasjon om skuespillet ”Hamlet”. Informasjonen ble tydeliggjort gjennom PowerPointens overskrifter, punkter og bilder, samt gruppas muntlige tekstpresentasjon. Den muntlige presentasjonen var trygg, og styrket tekstens samhandling. Det var også åpenbart at gruppa ønsket å tilby underholdning til mottakeren, noe de gjorde ved å spille på humor i den muntlige teksten, og ved å gjennomføre en liten ”dramatisering” til slutt i presentasjonen. Gruppa brukte ulike semiotiske ressurser for å kreve oppmerksomheten til leseren. Eksempelvis bestod samtlige PowerPoint lysbilder av overskrift, punkter og bilde. Bildene hadde alltid sammenheng med resten av teksten, og viste at gruppa hadde et systematisk forhold til det tekstlige og visuelle. Den systematiske sammenhengen mellom tekst og bilde kommuniserte godt med mottakeren, men kunne virke noe gjentakende. Den tydelige, og til tider morsomme, muntlige teksten og dramatiseringen var tilpasset erfaringsgrunnlaget til målgruppa, og på den måten forventet teksten en slags mental utfylling fra mottakerne. Dramatiseringen av den kjente replikken var et kreativt innslag og tilbød underholdning til mottakeren, men den levde ikke opp til forventningene som lå i overskriften *Tolkning og oversettelse*. Mottakeren opplever bare oversettelse, og tekstens samhandling blir noe svekket her. Likevel vil jeg si at den sammensatte teksten til ”Hamlet” -gruppa kommuniserte godt med mottakerne.

HVILKEN STIL BYGGER TEKSTSKAPEREN GJENNOM TEKSTEN (STYLE)?

”Hamlet”-gruppa skapte en personlig stil i teksten ved å spille på sammenhengen mellom tekst og bilde. Det visuelle var tydelig i fokus, og de viste hele tiden en systematisk forståelse av det sammensatte uttrykket de skulle presentere. Likevel kunne uttrykket virke noe gjentakende. PowerPointen var utformet med en bakgrunn som ikke forstyrret de øvrige semiotiske ressursene. Bildene som ble brukt passet godt til den øvrige teksten, og hvert lysbilde hadde overskrift og punkter med tilhørende bilde. I tillegg til det visuelle uttrykket, var det også tydelig at gruppa fokuserte på tekstens underholdningsverdi. Elevene spilte på humor i den muntlige teksten, og brukte dette til å fange mottakerens oppmerksomhet. Dette kunne til tider overskygge det faglige fokuset til gruppa. I presentasjonen av lysbilde 5, hvor de oversatte replikken ”å være eller ikke være, det er spørsmålet” til flere forskjellige språk, ble det manglende faglige fokuset tydelig. ”Hamlet” – gruppa viste en kreativ og underholdende stil, der de visuelle bildene og den morsomme muntlige teksten stod i sentrum.

SKAL VI OPPFATTE TEKSTEN SOM SANN (MODALITY)?

”Hamlet”- gruppa hadde mye faglig innhold i teksten, men det kunne til tider være litt vanskelig å oppfatte dette innholdet som sant og troverdig. Teksten spilte på mange ulike modaliteter, og de fleste styrket tekstens troverdighet, eksempelvis den konsekvente og systematiske bruken av bilder. Derimot kunne den morsomme tonen i den muntlige tekstpresentasjonen til tider overskygge det faglige innholdet. ”Dramatiseringen” på slutten viste tydelig at fokuset var flyttet fra undervisning til underholdning, noe som gjorde at det kunne være litt vanskelig å oppfatte innholdet som faglig relevant. Bildene, utdragene, teksten og PowerPointen var likevel med på å skape en sammenheng i innholdet gruppa presenterte. Eksempelvis kan jeg trekke frem bildet av den gråtende mannen i lysbilde 2, som koblet til overskriften og punktene om tragedie, antyder et gjennomtenkt tekstlig og visuelt uttrykk. Bruken av disse modalitetene styrket mottakerens oppfatning av presentasjonens faglige relevans og troverdighet. Den morsomme tonen i den muntlige teksten gjorde, tross den kunne forstyrre det faglige innholdet, at gruppa hadde oppmerksomheten til klassen under hele presentasjonen.

FUNKSJONELL SPESIALISERING

”Hamlet” – gruppa brukte tale, skrift, farger, bilder og ”dramatisering” som de ulike modalitetene i sin sammensatte tekst, og en kan finne mange eksempler på funksjonell spesialisering her. Eksempelvis ser vi i lysbilde 4 et romlig og visuelt PowerPoint-lys-bilde der

overskriften er med på å fange oppmerksomheten til mottakeren. Robins muntlige presentasjon rundt skuespillets handling blir eksemplifisert gjennom bildet av Hamlet og den døde faren. Robin krever mottakerens oppmerksomhet ved å holde en humoristisk tone i sin muntlige dialog. En ser tydelig en spesialisering av modaliteter i dette eksempelet. Alle PowerPoint lysbildene følger det samme systemet under fremføringen. Bare lysbilde 5 skiller seg noe ut fra dette systemet da overskriften er *Tolkning og oversettelse*, men vi får kun presentert en oversettelse. Jeg vil likevel si at gruppa har spesialisert og fordelt det kommunikative ansvaret mellom de ulike modalitetene i presentasjonen på en god måte. De visuelle PowerPoint-lysbildene skal fange mottakerens oppmerksomhet, mens den tidsorganiserte muntlige teksten med tilhørende tekstutdrag og bilder skal illustrere og forklare selve innholdet til mottakerne. I tillegg krever gruppa mottakerens oppmerksomhet gjennom å føre en munter tone i den muntlige presentasjonen.

MULTIMODAL KOHESJON

En kunne finne mange rytmiske kohesjonsmekanismer hos ”Hamlet” – gruppa. Tekstlig vekslet de mellom overskrifter (stor skrift) og punkter (liten skrift), og talemessig fulgte de disse punktene i datapresentasjonen. ”Hamlet” – gruppa gjorde som de øvrige gruppene og presenterte overskriftene før de konsentrerte seg om å presentere punktene. Gruppa brukte konsekvent sammenhengen mellom tekst, bilde og muntlig dialog for å skape en rytme gjennom presentasjonen. Siden PowerPoint-lysbildene alle hadde en overskrift, punkter og bilder skapte ikke dette noen rytmiske avbrekk i teksten. De muntlige humorinnslagene og ”dramatiseringen” på slutten skapte derimot slike rytmiske avbrekk. Det systematiske oppsettet av lysbildene gjorde det lett for mottakeren å følge med i presentasjonen. Gruppa skapte derfor en multimodal sammenheng gjennom å veksle mellom tale, skrift, bilder og ulike rytmer.

”Hamlet” – gruppa hadde, i likhet med gruppe 3,4 og 10, en tydelig komposisjon som var med på å skape sammenheng i teksten. Mottakeren kunne orientere seg gjennom teksten ved hjelp av de ulike lysbildene på PowerPointen. Lysbildene hadde ikke en klar forside til å begynne med, men alle de seks lysbildene hadde tydelige overskrifter med tilhørende punkter og bilder. Den systematiske vekslingen mellom tekst og bilder styrket den helhetlige komposisjonen, og viste at ”Hamlet” – gruppa tenkte svært systematisk om sitt visuelle og tekstlige uttrykk.

”Hamlet” - gruppa koblet sammen informasjonen i teksten ved utvidning. Alle PowerPoint - lysbildene var utformet på den samme måten, og vi så at informasjonsblokkene

ble koblet sammen ved hjelp av omskriving. Vi ser eksempelvis i lysbilde 1 at bildet av Hamlet og hodeskallen, samt overskriften og punktene omskriver informasjonen gitt i den muntlige dialogen. Modalitetene uttrykker den samme informasjonen, men på hver sin måte. Under presentasjonen av det siste lysbilde skjer et rytmebrudd, men også oversettelsen av ”Å være eller ikke være, det er spørsmålet” blir et eksempel på omskriving. Replikken blir oversatt til forskjellige språk, og viser det samme innholdet på ulike måter.

Den muntlige dialogen ”Hamlet” - gruppa førte med klassen var preget av humor, men de hadde også mye relevant tilnærming til fagstoffet. Gruppa spilte på humoren og underholdningsverdien i dialogen og samtalen for å skape sammenheng i teksten. De klarte å fange mottakerens oppmerksomhet ved å ha underholdende tilnærming til fagstoffet, noe som til tider gjorde at de mistet fokuset på det faglige og konsentrerte seg om underholdningen.

5.6.4 Beskrivelse – ”Michelangelo” – gruppa

”Michelangelo” - gruppa består av to gutter; Kristian og Simen. Disse guttene hadde valgt å fordype seg i kunstneren Michelangelo sine arbeider. Guttene brukte en noe utradisjonell måte å presentere prosjektet sitt på, og det er nettopp derfor jeg har hentet frem denne fremføringen som et eksempel.



Lysbilde 1



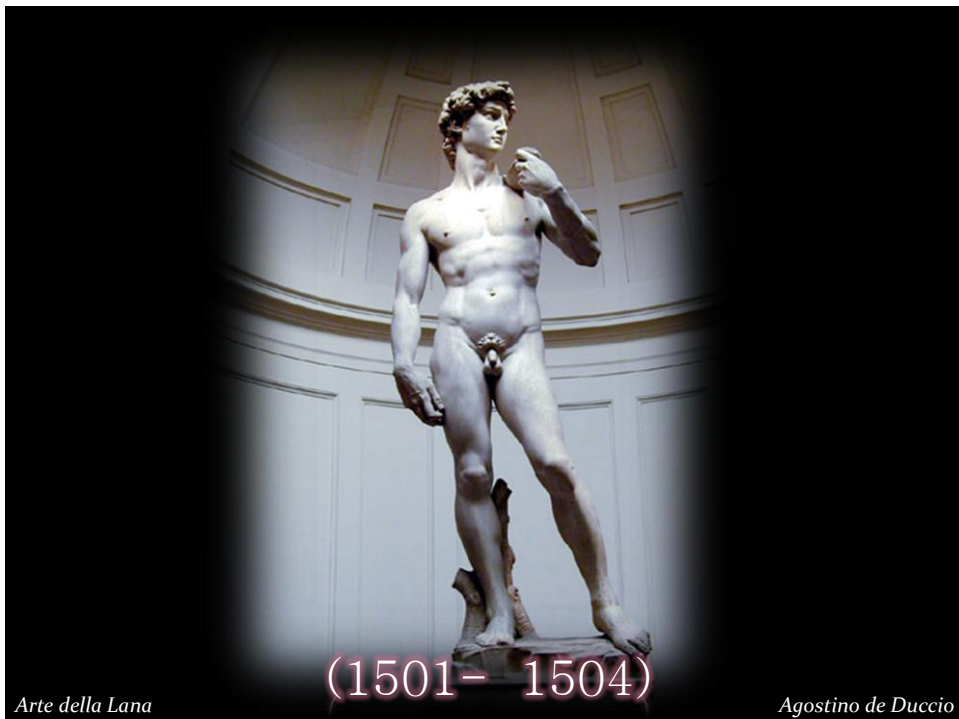
Lysbilde 2



Lysbilde 3



Lysbilde 4



Lysbilde 5



Lysbilde 6



Lysbilde 7



Lysbilde 8

Info om Det sixtinske kapell (09.11.09):
http://no.wikipedia.org/wiki/Det_sixtinske_kapell

Info om Peterskirken (16.11.09):
<http://no.wikipedia.org/wiki/Peterskirken>

Fakta om Michelangelo (09.11.09):
<http://www.snl.no/Michelangelo>

Info om Skapelsen (16.11.09):
http://no.wikipedia.org/wiki/Michelangelo_Buonarroti
[http://no.wikipedia.org/wiki/Skapelsen_\(Vatikanet\)](http://no.wikipedia.org/wiki/Skapelsen_(Vatikanet))

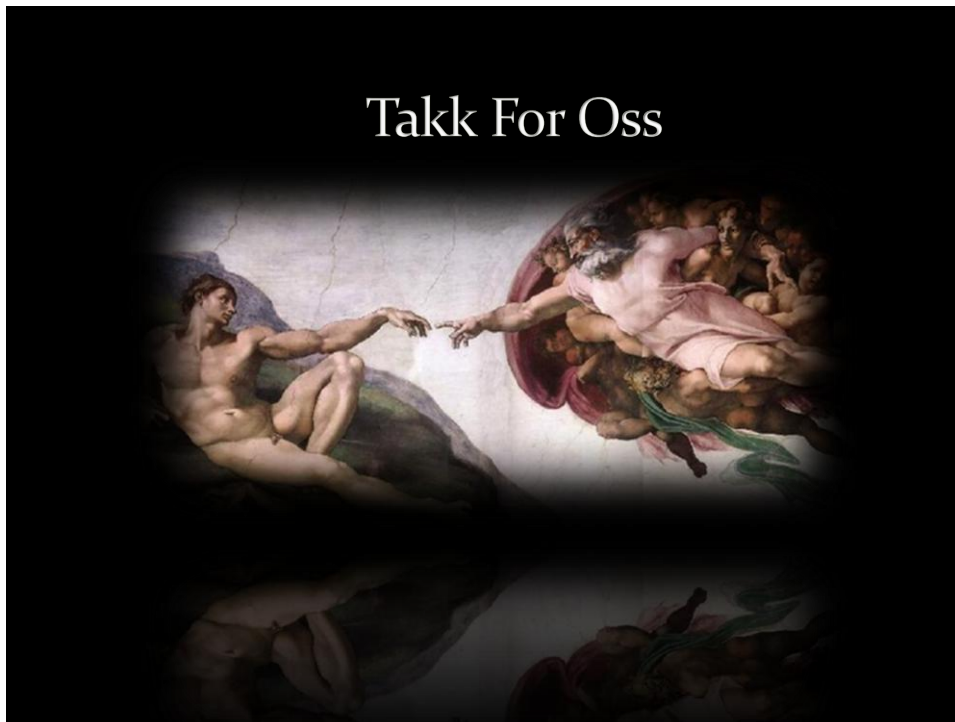
Info om Pietà (16.11.09):
[http://no.wikipedia.org/wiki/Pietà_\(Michelangelo\)](http://no.wikipedia.org/wiki/Pietà_(Michelangelo))
http://stldesignworld.files.wordpress.com/2009/03/michelangelo273_piet_a_5450_cropncleaned1.jpg

Info om David (16.11.09):
http://no.wikipedia.org/wiki/Michelangelos_David

Wikipedia var den beste eneste siden med mye informasjon. Vi har selvfølgelig kryssjekket all informasjon

Kilder

Lysbilde 9



Lysbilde 10

Jeg har valgt å beskrive denne fremføringen i en sammenhengende tekst, da bildene og den muntlige presentasjonen gikk sånn i hverandre at en punktviss fremstilling ikke lar seg gjøre. Guttene hadde lagt opp denne fremføringen på en noe utradisjonell måte, noe som fremgår av beskrivelsen under:

Simen åpner foredraget, og det blir fort tydelig at dette er litt annerledes enn et ”vanlig” foredrag. Han ønsker velkommen til dagens nyhetssending, og forteller at de skal ha en nyhetsspesial om Michelangelo og hans verker. De vil få en guidet tur gjennom disse verkene ved hjelp av Michelangeloeksperten ”Jan Kunst”. Simen henviser til Kristian som sitter ved en pult ved kateteret, og han spiller rollen sin like godt. Kristian snakker noe høyere, og virker litt mer engasjert enn Simen, men dette kan jo ha noe med rollene å gjøre også. Simen har et manus han titter ned på innimellom, men det har ikke Kristian. PowerPointen til guttene består kun av bilder som fungerer som bildene på en TV-skjerm. Hele tiden er det en dialog mellom nyhetsoppleseren og eksperten, der vi får dyptgående innblikk i ulike verker av Michelangelo. Dialogen virker innøvd og profesjonell, og samspillet er strålende. Kristian sier likevel mye mer enn Simen. Det kan virke som Kristian sitter på all kunnskapen og at Simen bare spør, men det er jo også slik rollene deres er fordelt. Guttene har en fin avslutning der de forteller om hvordan prosjektet hadde fremtonet seg for dem, og hvorfor de valgte å gjøre slik de gjorde. De fortalte at de mente denne innfallvinkelen ville bli mer interessant for de andre i klassen å følge med på, slik at de kanskje lærte noe av det. Simen viste til kildene de hadde brukt, før siste lysbilde ble hentet frem og guttene takket for seg og bukket til klassen. Foredraget til guttene varte i 8 minutter (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 30.11).

Denne utradisjonelle måten å presentere en sammensatt tekst på i skolen, skiller seg ut fra de øvrige eksemplene jeg har presentert. "Michelangelo"-gruppa viser en bred forståelse for et visuelt og sammensatt uttrykk gjennom denne presentasjonen. Guttene viser også at det er mulig å skape en tekst som både kan være visuell og underholdende samtidig som den er objektiv. De semiotiske ressursene i form av "TV-bilder" og skuespill både utvider og utdyper det faglige og tekstlige innholdet i presentasjonen på en god måte.

5.6.5 Vurdering – "Michelangelo"-gruppa

Også "Michelangelo"-gruppa ble vurdert av en gruppe medelever i tillegg til læreren. Jeg vil her trekke frem vurderingsmøtet læreren og elevene hadde i forbindelse med denne gruppas fremføring:

Vurdering av Michelangelo gruppa: Vurderingsgruppa og Anne går gjennom skjemaet sammen. Elevene likte veldig godt nyhetsopplesningen. De syns dette var veldig kreativt, og det gjorde at de fulgte med på hva Kristian og Simen sa hevdet de. De syns det var en fin innledning der de fortalte hva de skulle. De synes PowerPointen var veldig flott med alle bildene, og mente den passet godt til fremføringen guttene hadde lagt opp. Om de skulle pirke på noe var det at det ble noe vanskelig å få med seg all informasjonen når det ikke var noen punkter på PowerPointen i det hele tatt. De syns likevel at de hadde lært mye av denne gruppa, og de var veldig imponert over Kristian som ikke hadde et eneste stikkord, men likevel kunne så mye utenat. Elevene syns at Kristian og Simen brukte et godt språk, og at de hadde en fin avslutning. De kommer på at de savnet noe mer biografiske fakta om Michelangelo i fremføringen. Anne spør til slutt vurderingsgruppa om hva de ville satt som karakterer på disse elevene, "er de under middels, middels eller over middels", spør hun. Alle er enige om at både Kristian og Simen er over middels, men at det er noen småting som trekker ned. Anne og elevene bestemmer seg for at Simen skal få karakteren 5+, og at Kristian skal få karakteren 5/6. Kristian og Simen blir sendt inn i klasserommet, og vurderingsgruppa forteller først hva de syns var bra med foredraget, før de går over til hva som kunne vært bedre. Kristian og Simen hører på medelevene sine, og de er enige i kritikken. Anne kommer til slutt med kommentarer og karakterer til guttene, og både vurderingsgruppa, Kristian og Simen virker fornøyd med utfallet (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 30.11).

Jeg mener at denne vurderingssekvensen viser, som den forrige, at elevene har en god forståelse av hvordan en multimodal tekst bør være sammensatt for å skape mening. Disse elevene kommer også med konkrete og konstruktive tilbakemeldinger, og trekker frem sammenhengen mellom de semiotiske ressursene som et viktig aspekt.

5.6.6 Sosialemiotisk analyse – ”Michelangelo”-gruppa

HVA HANDLER TEKSTEN OM (DISCOURSE)?

Denne teksten handlet om kunstneren Michelangelo og noen av hans verker. Den sammensatte teksten ”Michelangelo”-gruppa presenterte var konstruert som en nyhetsopplesning. PowerPointen bestod kun av bilder som fungerte som bildene på en TV-skjerm. Den ene eleven fungerte som nyhetsanker, den andre var utnevnt til Michelangelo-ekspert og dialogen mellom disse to ble sentral for innholdet i presentasjonen. Teksten de presentere viste et objektivt bilde av emnet, men på en helt annen måte enn tidligere presenterte grupper. Guttene trakk frem mange viktige faglige aspekter gjennom dialogen de hadde seg imellom. Alle bildene stod i sammenheng med det innholdet de presenterte, og de henviste stadig til bildene på ”TV-skjermen”. Ut fra disse innholdsmessige aspektene kan det virke som intensjonen til ”Michelangelo”-gruppa var å legge frem det faglige og objektive på en underholdende og spennende måte, noe de klarte med en utradisjonell og kreativ presentasjon.

HVORDAN SKJER SAMHANDLING I TEKSTEN (GENRE)?

Denne tekstens hovedmål var å tilby informasjon om kunstneren Michelangelo og noen av hans verker. Informasjonen ble tydeliggjort gjennom PowerPointens bilder og gruppas muntlige dialog. Den muntlige teksten var organisert som en dialog mellom en ”nyhetsanker” og en ”spesialist”, og tilbød både informasjon og underholdning til mottakeren. Gruppa brukte ulike semiotiske ressurser for å kreve oppmerksomheten til mottakeren, eksempelvis bestod samtlige PowerPoint-lysbilder av store og klare bilder. Bildet hadde alltid sammenheng med den muntlige dialogen, noe som viste at gruppa hadde en systematisk forståelse for det tekstlige og visuelle. Den systematiske sammenhengen mellom tekst og bilde kommuniserte godt med mottakeren. Den tydelige og noe utradisjonelle dialogen var tilpasset erfaringsgrunnlaget til målgruppa, og på den måten forventet teksten en slags mental utfylling fra mottakerne. Den sammensatte teksten til ”Michelangelo”-gruppa kommuniserte godt med mottakerne.

HVILKEN STIL BYGGER TEKSTSKAPEREN GJENNOM TEKSTEN (STYLE)?

”Michelangelo”-gruppa skapte en personlig stil ved å presentere en tekst som skilte seg ut fra de øvrige tekstene. De viste hele tiden en god forståelse for det sammensatte uttrykket de skulle presentere. Gruppa hadde en noe utradisjonell måte å presentere foredraget sitt på, og foredraget kunne minne mer om en Photostory-presentasjon enn en PowerPoint-presentasjon.

I en Photostory presentasjon er bildene også så sentrale som de var i denne PowerPoint-presentasjonen. Grappa brukte rollene sine som nyhetsanker og spesialist til å sette sitt preg på presentasjonen. PowerPointen var utformet med store bilder og minimalt med tekst, men selv om de var store, forstyrret de ikke øvrige semiotiske ressursene. ”Michelangelo” - grappa viste med dette en særdeles individuell, kreativ og gjennomtenkt stil. Teksten de presenterte virket ryddig, systematisk, kreativ og underholdende, både faglig og visuelt.

SKAL VI OPPFATTE TEKSTEN SOM SANN (MODALITY)?

”Michelangelo” - grappa hadde mye faglig innhold i teksten sin, og selv om fremføringen var noe utradisjonell, var det ikke problematisk å oppfatte det faglige innholdet som sant og troverdig. Teksten spilte på mange ulike modaliteter som styrket tekstens faglige relevans, eksempelvis bilder og dramatisering. PowerPointens utforming, der bildene var tydelig det sentrale, fungerte godt med den muntlige dialogen. Grappas muntlige dialog var gjennomgående tydelig og faglig relevant selv om de spilte noen andre enn seg selv. Bildene, teksten, og dramatiseringen var med på å skape en sammenheng i innholdet grappa presenterte. De stadige henvisningene til ”TV-bildene” på PowerPointen antyder et gjennomtenkt tekstlig og visuelt uttrykk. Dette styrket mottakerens oppfatning av denne presentasjonens sannhet og troverdighet.

FUNKSJONELL SPESIALISERING

“Michelangelo” – grappa brukte tale, skrift, farger, bilder og dramatisering som de ulike modalitetene i sin sammensatte tekst. En finner eksempel på funksjonell spesialisering i lysbilde 6 der et romlig og visuelt PowerPoint-lysbilde av taket i det Sixtinske kapell er med på å fange oppmerksomheten til mottakeren. Den muntlige dialogen mellom ”nyhetsankeren” og ”spesialisten” er et fint tekstlig supplement til bildene på PowerPointen, og sammenhengen gjøres tydelig gjennom elevenes stadige henvisning til disse lysbildene. Til forskjell fra de øvrige gruppene har denne grappa spesiell fokus på bildene i presentasjonen. Grappa har spesialisert og fordelt det kommunikative ansvaret mellom bildene og den muntlige dialogen. De visuelle PowerPoint-lysbildene skal fange mottakerens oppmerksomhet, mens den tidsorganiserte muntlige dialogen skal illustrere og forklare informasjonen i disse bildene til mottakerne.

MULTIMODAL KOHESJON

En kunne finne noen rytmiske kohesjonsmekanismer hos ”Michelangelo” - grappa. PowerPoint-lysbildene hadde lite tekst, og talemessig fulgte de bildene i datapresentasjonen.

”Michelangelo” – gruppa presenterte bildene gjennom å opptre som nyhetsanker og spesialist. Nyhetsankeren stilte spørsmål, og spesialisten kom med utfyllende informasjon rundt bildene. Gruppa brukte konsekvent sammenhengen mellom bildene og den muntlige dialogen, og dette var med på å skape en rytme gjennom presentasjonen. Det var ingen tydelige rytmiske avbrekk i teksten. Den tydelige og relevante muntlige dialogen gjorde at den tiltenkte rytmen ble lett å følge for mottakeren, og gruppa skapte derfor en multimodal sammenheng gjennom å veksle mellom tale og bilder.

”Michelangelo” – gruppa hadde en tydelig komposisjon som var med på å skape sammenheng i teksten. Mottakeren kunne orientere seg gjennom teksten ved hjelp av de ulike lysbildene på PowerPointen. Lysbildene hadde en klar forside til å begynne med, mens de ni neste lysbildene hadde store og klare bilder som hovedfokus. Det var minimalt med tekst på PowerPoint-lysbildene, denne ble fremført muntlig. Den systematiske vekslingen mellom bilder og muntlig dialog styrket den helhetlige komposisjonen, og viste at ”Michelangelo” - gruppa tenkte systematisk om sitt visuelle og tekstlige uttrykk.

Gruppa koblet sammen informasjonen i teksten ved både utviding og utdyping. For eksempel ser en i lysbilde 6 et bilde av taket i det Sixtinske kapell. Sammen med dialogen mellom ”nyhetsankeren” og ”spesialisten” blir dette et eksempel på utdyping gjennom spesifisering. Informasjonen som blir uttrykt gjennom dramatiseringen gjør informasjonen i bildet mer spesifikk. På en annen side kan en også si at bildet og den muntlige dialogen blir koblet sammen ved hjelp av utviding i form av utfylling. De ulike modalitetene viser ulike sider av den samlede informasjonen, og gir mottakeren et helhetlig bilde.

Den muntlige dialogen ”Michelangelo” - gruppa førte med klassen var tydelig og de hadde en relevant tilnærming til fagstoffet. Gruppa spilte på dramatiseringen i dialogen og samtalen for å skape sammenheng i teksten, noe de gjennomførte gjennom hele presentasjonen. De klarte å fange mottakerens oppmerksomhet gjennom å veksle mellom dramatiseringen rundt fagstoffet og bildene på PowerPointen.

5.7 Oppsummering

Dette var et innblikk i arbeidet med sammensatte tekster i timene på Trollhaugen videregående skole, samt beskrivelsen og analysen av de muntlige presentasjonene som utgjør hovedfokuset i dette kapittelet. Jeg vil nå bruke det utvalgte materialet som grunnlag for diskusjon og drøfting, men først vil jeg oppsummere hovedpunktene i dette kapittelet.

Elevenes ikke-skolerelaterte digitale kompetanse opptar mye av tiden i timene. PC-en blir ofte brukt til helt andre ting enn undervisning, og gjennom denne bruken støter elevene på multimodale uttrykk de ellers ikke ville møtt i skolehverdagen. Fritidskulturens påvirkning på skolen er derfor vesentlige elementer for en norsklærer å ta tak i. Bruker en elevenes ”fritidskompetanse” som utgangspunkt, men bruker den til noe skolerelatert, kan dette være med på å øke kompetansen og forståelsen til elevene rundt dette fagområdet.

Gjennom helklassesamtalene med spørreskjema kommer det frem at elevene peker på sammenhengen mellom de semiotiske ressursene som et viktig element i en sammensatt tekst. Kunnskapen og forståelsen elevene presenterer her kunne spores i noen få av de muntlige presentasjonene, eksempelvis hos gruppe 10 og ”Michelangelo”-gruppa er sammenhengen mellom de semiotiske ressursene velfungerende. Likevel fremgår det av de konkrete eksemplene at elevene presenterer sammensatte tekster med ulikt nivå, noe som viser at elevene har ulik forståelse av det sammensatte uttrykket.

I startfasen av elevenes arbeid med de muntlige fremføringene kan en se at elevene har et sterkt fokus på de visuelle semiotiske ressursene i den sammensatte teksten. Elevene fokuser på hvordan PowerPointen skal se ut og på hvilke bilder de skal bruke. Innholdsaspektet er nedprioritert i starten av slike arbeidsøker.

Empirien viser at elevene, i sitt arbeid med muntlige presentasjoner, kommer frem til ulike sammensatte tekster med ulikt nivå. En kort oppsummering av de muntlige presentasjonene viser at gruppe 3, 4 og 5 fra Vg3 klassen har store vansker med å overskride litt trivielle og lite kreative uttrykk. De multimodale tekstene de har presentert mangler sammenheng mellom eventuelle bilder og tekstlige uttrykk. Gruppe 5 er et tydelig eksempel på at en slik usammenhengende bruk av semiotiske ressurser kan ødelegge meningsinnholdet i den sammensatte teksten. Derimot viser både gruppe 10 fra Vg3- klassen, samt ”Hamlet” - og ”Michelangelo”-gruppa fra Vg2-klassen elever som bruker sin kompetanse og forståelse til å arbeide seg frem til nye og sammensatte uttrykk. Særlig ”Michelangelo”-gruppa har en nyskapende og utradisjonell måte presentere en sammensatt tekst på.

Analysen viser også at gruppene har ulik tilnærming til og forståelse av det sammensatte uttrykket de skal presentere. Enkelte grupper, som for eksempel gruppe 3 og 4 bruker få semiotiske ressurser og det er ikke alltid sammenheng mellom det visuelle uttrykket og den øvrige teksten. Gruppe 5 benytter seg av upassende bilder, noe som viser liten forståelse for et faglig sammensatt uttrykk. Denne bildebruken kan også vise hvor stor påvirkning fritidskulturen har på elevenes skolearbeid. En finner likevel eksempler på

multimodal kohesjon og funksjonell spesialisering hos disse gruppene. De må derfor ha opparbeidet seg en viss forståelse for hvordan en sammensatt tekst fungerer. Gruppe 10 bruker mange ulike semiotiske ressurser som alle tar sin del av det kommunikative ansvaret i teksten. ”Hamlet” – gruppa har også en god forståelse for et sammensatt og visuelt uttrykk, men de mister til tider fokus på det faglige. ”Michelangelo” – gruppa viser god forståelse for sammensatte tekster, og de var den eneste gruppa som hadde en utradisjonell PowerPoint presentasjon bestående kun av bilder. Gruppe 10, ”Hamlet”-gruppa og ”Michelangelo”-gruppa hadde mange gode eksempler på multimodal kohesjon og funksjonell spesialisering i sine tekster.

Empirien og analysen viser at de fleste elevene har, i ulik grad, vanskeligheter med å forstå et sammensatt uttrykk. Gjennom de muntlige fremføringene viser gruppe 3, 4, 5 liten forståelse av sammensatte tekster. Gruppe 10 og ”Hamlet”-gruppa uttrykker en noe bedre forståelse gjennom sine presentasjoner, mens ”Michelangelo”-gruppa viser en særdeles god forståelse for sammensatte tekster gjennom sin ”nyhetsreportasje”. Tross at disse elevene tilhører ”nett-generasjonen”, og kanskje forventes å trekke mer konstruktive elementer fra sin ikke-skolerelaterte kompetanse, viser datamaterialet at sammensatte tekster er et krevende arbeid for elevene. Forståelsen kommer ikke av seg selv, og de fleste elevene viser at de har en ufullstendig forståelse hva sammensatte tekster krever gjennom sine muntlige fremføringer. Tross lærerens fokus på det utvidede tekstbegrepet, og hennes modellering av sammensatte tekster, kan det virke som elevene ikke har hatt nødvendig opplæring innenfor fagfeltet. Rent didaktisk kan en derfor si at det er enda viktigere at læreren viser nærvær og styring på dette kompetanseområdet.

6 Drøfting

Før jeg begynner på selve drøftingen vil jeg gjerne repetere oppgavens problemstilling:

”Hvordan kommer elevenes forståelse av sammensatte tekster til uttrykk gjennom deres muntlige presentasjoner?”

Det dominerende trekket i mitt feltmateriale er at de fleste elevene uttrykker en ufullstendig forståelse av sammensatte tekster gjennom de muntlige presentasjonene sine. PC-en er sentral i arbeidet med disse tekstene, og alle de muntlige presentasjonene jeg observerte benyttet seg av PowerPoint som digitalt hjelpemiddel. Elevene trenger en bred kompetanse, både digital og tekstlig, for å manøvrere seg gjennom slikt arbeid. Den forståelsen og kompetansen elevene besitter er svært forskjellig, og tross at elevene tilhører ”nett-generasjonen”, viser dette datamaterialet at sammensatte tekster er et krevende arbeid for elevene.

6.1 Kunnskapsløftet

Koblingen mellom digital kompetanse, sammensatte tekster og læreplanen presenterte jeg i oppgavens innledning. Jeg vil her vise en tydeligere sammenheng mellom Kunnskapsløftet og denne undersøkelsens sosiosemiotiske teori og datamateriale.

6.1.1 Læreplanen og sosiosemiotikken

Kunnskapsløftet har trukket frem det digitale og sammensatte tekster på en helt ny måte enn i tidligere læreplaner i Norge. I forhold til sosiosemiotikken kan en tydelig se at Kunnskapsløftet bygger på semiotiske ideer når en leser i læreplanen i norsk at: ”Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene” (Kunnskapsløftet, 2006). Definisjonen av selve hovedområdet ”sammensatte tekster” viser også tydelig læreplanens fokus på det utvidede tekstbegrepet.

I mitt datamateriale ser en tydelig at arbeidet med det utvidede tekstbegrepet knytter seg til arbeidet med sammensatte tekster og muntlige presentasjoner, og at arbeidet med sammensatte tekster nesten alltid knytter seg til arbeidet med en form for digitale verktøy. På

den måten kan en si at læreplanens sosialsemiotiske ideer gjør seg gjeldene i det elevarbeidet denne oppgaven undersøker.

6.1.2 De grunnleggende ferdighetene

Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo fikk i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å gjennomføre et prosjekt som skulle være med på å evaluere reformen Kunnskapsløftet. Gjennom innholdsanalyser av dokumentene, samtaler med sentrale aktører og intervjuer av skoleledelse og lærere gjorde denne forskningsgruppa en underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Rapporten har de kalt ”Kunnskapsløftet – en tung bør å bære?” (NIFU STEP/ILS rapport 42/2009: 3).

Jeg vil her trekke frem et kapittel fra denne forskningsrapporten som retter søkelyset mot skolenes arbeid med de grunnleggende ferdighetene (Hertzberg 2009). De grunnleggende ferdighetene i læreplanen kan stå i fare for å framstå som selvsagte, noe som særlig gjelder de språklige ferdighetene planen presenterer. Det som imidlertid blir interessant for denne oppgaven er at gjennom intervjuene forskerne har gjennomført, kommer det frem at skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene særlig knyttes til arbeid med det digitale. Vi leser i rapporten at:

På direkte spørsmål om hva skolen gjør med de grunnleggende ferdighetene, viser det seg imidlertid at intervjuobjektene ved samtlige skoler velger å starte med det digitale – det er *det* som oppfattes som ”det nye”. Det er også like gjerne utstyr og ressurser som trekkes fram, og heller enn elevenes kompetanse er det lærernes kompetanse som omtales (Hertzberg 2009: 139).

På spørsmål om elevenes grunnleggende digitale ferdigheter svarer lærerne at den er større enn deres egen fordi elevene ”*er så vant til å bruke pc*”. Ved en videregående skole der samtlige elever har fått bærbare pc-er, fremholder rektoren at det har oppstått utfordringer i forhold til elevenes bruk av kilder på nettet (Hertzberg 2009: 140 – 141). Som det fremgår av rapporten er det er altså stikkordet ”digital” som får samtalen om de grunnleggende ferdighetene på gli. Men lærernes kompetanse omtales like mye som elevenes kompetanse. Det er også svært mye snakk om utstyr og ressurser. Dette er en klar kilde til frustrasjon, og det pekes på store forskjeller skolene imellom. Det er gjennomgående mindre snakk om hvordan det digitale integreres i fagene, men flere nevner at elevene trenes i å bruke PowerPoint i forbindelse med muntlige

framføringer (Hertzberg 2009: 144 - 146).

Jeg syns disse funnene peker på tendenser jeg selv har erfart gjennom praksisperioden og arbeidet med masteroppgaven. På praksisskolen min var det mange diskusjoner rundt lærernes egne digitale kompetanse lignende slike en kunne lese om i NIFU/STEP- rapporten, men på denne skolen var det særlig læringsplattformen IT's Learning som ble diskusjonsemne på de ulike faglærermøtene. Det var stor uenighet om en skulle bruke denne plattformen eller ikke. Mange lærere ved skolen hevdet at elevene ikke benyttet seg av plattformen, og ville derfor ikke lære seg å bruke verktøyet selv. Det var også mange diskusjoner rundt den dårlige tilgangen på ressurser ved denne skolen, og dette var en klar kilde til frustrasjon hos lærerne. Under masteroppgaveperioden observerte jeg derimot på en skole der alle ressurser var tilrettelagt for både elever og lærere. I datamaterialet mitt finner jeg flere eksempler på utfordringer i forhold til elevenes bruk av kilder på nettet. Læreren var veldig påpasselig med å forklare kildebruk til elevene sine, og hun brukte hyppig plagiatskontroll når elevene leverte inn ferdigproduserte produkter. Det fremgår også i mitt datamateriale at elevene ved denne skolen konsekvent benyttet seg av PowerPoint i forbindelse med muntlige presentasjoner. På mange områder kan en derfor si at NIFU STEP/ILS rapporten representerer mye av de samme tendensene jeg selv har opplevd og erfart gjennom mitt arbeid med denne masteroppgaven.

6.1.3 Kompetansemål

Kompetansemålene i Kunnskapsløftet er en slags "liste" over de målene eleven skal oppnå og kunne etter gitte årstrinn. Jeg vil her trekke inn kompetansemålene for hovedområdet sammensatte tekster jeg presenterte i innledningen, og vise til en eventuell sammenheng mellom disse og datamaterialet jeg har presentert for dere. Disse kompetansemålene kan være en pekepinn på hvordan elevene skal jobbe med og produsere sammensatte tekster i form av muntlige presentasjoner i skolen, og det blir derfor viktig å trekke frem dette i forhold til problemstillingen min.

Først vil jeg bruke Vg2-klassens prosjektarbeid som et eksempel. Læreren hadde felt ned noen læreplanmål i prosjektbeskrivelsen til denne klassen (vedlegg 3), men jeg mener at en også kan se at elevene jobber ut fra disse kompetansemålene: "bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider", samt "vurdere bruk av estetiske virkemidler i ulike medier" (LK06, 2006: 50). Vg2-klassens prosjektarbeid omhandlet 1500-tallet. Elevene kunne selv velge hvilket tema de ville undersøke og på hvilken måte de skulle presentere dette for klassen. Elevene ble også satt til å vurdere hverandre, og hver enkelt

elevpresentasjon ble vurdert av en gruppe medelever. Om en eksempelvis trekker frem ”Hamlet”-gruppa, ser en at intensjonen deres har vært å bruke det digitale verktøyet PowerPoint for å tolke og presentere Shakespeares ”Hamlet” for resten av klassen. Gruppa presenterte riktignok et middelmådig produkt, men intensjonen forblir den samme. I forhold til kompetansemålet trenger altså disse guttene litt mer øvelse før de kan hevde at de kan ”bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider”, men de er på god vei mot dette målet.

Gjennom vurderingssekvensen som fulgte disse fremføringene kan en tydelig se elever som ”vurderer bruk av estetiske virkemidler i ulike medier”. I dette tilfellet vurderer elevene bruken og utformingen av PowerPoint presentasjoner. Eksempelvis kan jeg trekke frem elevvurderingen av ”Michelangelo”-gruppa der elevene som vurderte hevdet at ”de synes PowerPointen var veldig flott med alle bildene, og mente den passet godt til fremføringen guttene hadde lagt opp. Om de skulle pirke på noe var det at det ble noe vanskelig å få med seg all informasjonen når det ikke var noen punkter på PowerPointen i det hele tatt” (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 30.11). Gjennom denne vurderingen av det estetiske uttrykket i PowerPointen, kan en se at elevene er på god vei mot å oppnå det gitte kompetansemålet.

Vg3-elevenes kompetansemål bygger videre på de målene en har satt opp for Vg2 trinnet. I læreplanen står det eksempelvis at elevene skal kunne ”sammenligne og vurdere tekster som overføres fra ett medium til et annet”, noe vi eksempelvis kunne se i timen som omhandlet Knut Hamsun. For å illustrere vil jeg trekke frem et utdrag fra feltnotatene igjen:

Anne leser høyt for elevene sine et utdrag fra Knut Hamsuns roman *Sult*. Etter at hun har lest dette utdraget søker hun frem et filmklipp fra den nordiske filmatiseringen av nettopp *Sult* i det nettbaserte videoarkivet *YouTube*. Klassen ser på to slike utdrag, og diskuterer disse i forhold til tekstutdraget Anne leste for dem. Elevene er flinke til å sammenligne, og det virker som de har fått mange inntrykk fra både filmklippene og teksten i boka (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 12.11).

Her ser vi et eksempel på elever som er flinke til å sammenligne og vurdere tekster som er overført fra ett medium til et annet. Eksempelet viser derfor elever som har oppnådd det gitte kompetansemålet.

Slik det fremgår av eksemplene opplevde jeg både elever som var på vei mot et gitt kompetansemål og elever som hadde oppnådd et gitt kompetansemål. Kompetansemålene, med sin mediefokus, kan også sies å være en pekepinn på at det som regel inngår en bruk av medier (særlig digitale medier) under elevers arbeid med sammensatte tekster i norskfaget.

6.2 Digitalt arbeid

Det er ingen tvil om at det digitale har stor plass i den videregående skolen. Etter digitaliseringen har vi fått nye verktøy for støtte og supplering av muntlige presentasjoner, og et av disse hjelpemidlene er det digitale verktøyet PowerPoint (Liestøl mfl., 2009: 117). PowerPoint er en del av Microsofts kjente programvarepakke *Office*, og er det digitale verktøyet som hyppigst blir tatt i bruk i kombinasjonen av muntlig presentasjon og supplerende sammensatte tekster. Det er kanskje derfor den også har blitt det dominerende digitale hjelpemidlet benyttet i undervisningen. Den er særdeles egnet til dette formålet da den kombinerer elementer og konvensjoner fra tavlebruk, plansjer, overhead, lysbilder, film, radio, båndopptager, fjernsyn og video, i et samlet multimodalt uttrykk som ledsages av en muntlig fremføring (Liestøl mfl., 2009: 132 – 133). En ser også at programmer som MovieMaker og Photostory er på vei inn i undervisningen, men fordi tekst ofte er en viktig modalitet i skolerelaterte sammensatte tekster, mener mange at PowerPoint fungerer best i denne sammenhengen (Otnes, 2009. 131).

Gjennom observasjonsarbeidet så jeg at PowerPointen hadde den dominerende rollen i arbeidet med sammensatte tekster. Selv i prosjektfremføringer der elevene stod helt fritt i forhold til valg av hjelpemidler, valgte samtlige elever å bruke dette digitale hjelpemidlet for å supplere den muntlige presentasjonen. I spørreskjemaet jeg brukte i forbindelse med helklassesamtalene kom det frem *hvorfor* elevene syntes denne formen for verktøy var det mest praktiske å bruke i dette arbeidet. Elevene trakk eksempelvis frem at PowerPointen kan gi en god oversikt for både aktører og mottakere, de hevdet at verktøyet var det enkleste og mest effektive for å få frem den kunnskapen de skulle formidle, samt at en PowerPoint kunne ”sprite opp” presentasjonen med bilder, tekst, video, farger og musikk.

Det digitale verktøyet PowerPoint står derfor sentralt i arbeidet med sammensatte tekster i mitt datamateriale. Det var også tydelig at datamaskinen og de digitale verktøyene var essensielle helt fra den første idemyldringen og til den sammensatte teksten blir presentert i en muntlig fremføring. I tidlige faser av dette arbeidet fungerer datamaskinen som et oppslagsverk. Elevene benytter seg av Internett og dens ulike søkemotorer for å søke etter informasjon og bilder. Jeg opplevde ofte at elevene prioriterte å søke etter bildene først. *Jeg legger fort merke til at elevene rakst gyver løs på PowerPoint-presentasjonene sine, og det kan virke som det viktigste for de fleste gruppene er hvordan denne skal se ut og hvilke bilder de skal bruke* (Egne notater fra observasjon, 2009: 08.10). PowerPointens layout er derfor også høyt prioritert i den sammensatte tekstens tidlige faser. Det faglige innholdet kommer

etter hvert, og elevene benytter seg særlig av internett for å skaffe seg informasjon om emnet de skal presentere. Om elevene arbeider i grupper samler de seg gjerne rundt en datamaskin, noe som tydeliggjør datamaskinens rolle.

6.3 Forståelse

For å kunne oppnå de gitte kompetansemålene satt for arbeid med sammensatte tekster i norskfaget, må både elever og lærere utvikle en grundig forståelse og kompetanse for feltet. Det sosialesemiotiske tekstbegrepet sammen med en økende digitalisering øker kompleksiteten til denne kompetansen. Det kreves mye av elever og lærere å utvikle den forståelsen en trenger for å mestre de utfordringene en møter gjennom arbeidet med dette feltet.

6.3.1 En sammensatt kompetanse

Arbeid med sammensatte tekster krever sammensatte ferdigheter og en sammensatt kompetanse (Liestøl mfl., 2009: 97). I tillegg til den så mye omtalte tekstkompetansen, må elever og lærere utvikle en digital kompetanse for å kunne arbeide med hele spekteret av sammensatte tekster i norskfaget. Som jeg har beskrevet i foregående kapitler er sammensatte tekster og digital kompetanse fenomener som hver for seg er komplekse. Å mestre en kombinasjon av disse to fenomenene er utfordrene og krever både tålmodighet og dristighet hos elever og lærere.

Det er en komplisert prosess å utvikle en sammensatt tekstkompetanse. En velutviklet tekstkompetanse innebærer å både forstå og fortolke, samt skape tekster selv, og det multimodale sosialesemiotiske tekstbegrepet øker kompleksiteten til tekstkompetansebegrepet. En blir hele tiden eksponert for nye former for sammensatte tekster, og mange av disse tekstene dukker opp gjennom digitale medier (Løvland, 2007: 15). Elevene trenger derfor, i tillegg til tekstkompetansen, en velutviklet digital kompetanse til å arbeide med og forstå sammensatte tekster. Dette innebærer at de må ha basiskunnskap som å kunne bruke datamaskinen, men også alle de øvrige punktene i den digitale kompetansen som Ola Erstad har definert (Jamfør delkapitlet *digital kompetanse*).

Tradisjonelt sier en at en person har kompetanse når vedkommende er i stand til å utføre en tilpasset handling i en gitt situasjon (Liestøl mfl., 2009: 98 og 113). For å hente frem et eksempel fra empirien viser Gruppe 5 liten forståelse og kompetanse gjennom å bruke bilder av seg selv i sin sammensatte tekst om *Karens jul*. Dette er ikke en tilpasset handling i

den gitte undervisningssituasjonen. På en annen side ser en at "Michelangelo" – gruppa bruker bilder og dramatisering som er tilpasset både mottakerne og undervisningssituasjonen.

Det å skulle kunne forstå, fortolke og skape multimodale tekster av alle slag kan virke som en overveldende oppgave. Medieutviklinga skjer raskt, og tekstmengden en blir eksponert for er enorm, og det er gjerne barn og unge som er mottakere av nye teksttyper i nye digitale medier. Skolen, lærere og elever må henge med i denne utviklinga for å kunne utvikle en fullstendig forståelse av området sammensatte tekster (Løvland 2007: 15).

6.3.2 Lærerens forståelse og kompetanse

Den som er viktigst for et vellykket arbeid med sammensatte tekster i norskfaget er læreren. Det er vesentlig at lærere utvikler sin egen multimodale tekstkompetanse, slik at de lettere kan utvikle elevenes kompetanse på området. Lærerne må arbeide systematisk med å utvikle kunnskap om sammensatte tekster. Omtrent som en utvikler lese- og skrivekompetanse gjennom å stegvis tilnærme seg skriftkulturen, må en som lærer guide elevene gjennom det multimodale landskapet slik at de får en grunnleggende forståelse for multimodalitet (Løvland, 2007: 134). Lærere med tydelig og kunnskapsbasert fokus på multimodalitet er et viktig element i arbeidet med sammensatte tekster. Fordi barn og unge er særlige mottakere av nye teksttyper i nye medier, kan det være vanskelig å se hvem som forvalter den største tekstkompetansen i dagens norskklasserom. Er det læreren som kan tolke Ibsen, eller elever som kan chatte og blogge? Det er derfor viktig at en som lærer erkjenner det nye mediasamfunnet, og henger med i utviklingen for å guide eleven gjennom både tradisjonelle og nye teksttyper (Løvland, 2007: 15).

I mitt datamateriale ser vi at læreren Anne viser en god forståelse for det stadig utviklende mediasamfunnet. Hun bruker konsekvent digitale hjelpemidler i undervisningen, eksempelvis bruker hun konsekvent PowerPoint presentasjoner når hun introduserer nye emner. Det er også lærerens oppgave å gi elevene estetiske opplevelser med tekster de kanskje ikke hadde funnet fram til på egenhånd. Det er viktig at eleven får slike opplevelser innenfor skolens rammer i tillegg til dem de får gjennom fritidsaktiviteter (Løvland, 2007: 141). Anne gir elevene slike opplevelser gjennom eksempelvis å bruke det nettbaserte videoarkivet YouTube i undervisningen. *Anne leser høyt for elevene sine et utdrag fra Knut Hamsuns roman Sult. Etter at hun har lest dette utdraget søker hun frem et filmklipp fra den nordiske filmatiseringen av nettopp Sult i det nettbaserte videoarkivet YouTube.* (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 12.11). Gjennom en slik modellering viser Anne hvordan elevene kan bruke

digitale verktøy i norskfaget, og guider de gjennom både tradisjonelle og nye teksttyper. En slik modellering kan være en fin måte å styrke elevenes kompetanse og forståelse av dette området. Samtidig som de skal få denne estetiske opplevelsen er det viktig at læreren utvikler elevenes tekstkompetanse utover den estetiske opplevelsen. Læreren må også lære eleven å fortolke og kritisk vurdere de tekstene de leser, noe som er særlig viktig i møte med den digitale tekstkulturen (Løvland, 2007: 142). Anne var hele tiden opptatt av å forklare kildebruk for elevene sine.

Lærerens modellering er viktig for elevenes arbeid med sammensatte tekster. Det er viktig at de gir elevene tilstrekkelig erfaring med ulike semiotiske ressurser og ulike former for multimodalt samspill. Med en slik erfaring vil elevene lettere kunne forstå og arbeide med sammensatte tekster (Løvland, 2007: 143).

6.3.3 Elevenes forståelse og kompetanse

Forskningsspørsmålet i denne oppgaven omhandler hvordan elevenes forståelse for sammensatte tekster kommer til uttrykk gjennom deres muntlige presentasjoner. I tillegg til den eventuelle forståelsen som manifesterer seg gjennom disse tekstene, vil jeg her gå inn i datamaterialet og peke den forståelse, eller manglende forståelse, elevene har uttrykt under selve produksjonen av de sammensatte tekstene, samt gjennom vurderingssekvensene og helklassesamtalene. Dette gjør jeg for å kunne få et bredere innsyn i elevenes forståelse, og dermed et bedre grunnlag til å svare på forskningsspørsmålet ovenfor.

PRODUKSJON

Jeg var ved flere anledninger vitne til elevenes arbeid med og produksjon av sammensatte tekster. I startfasen av dette arbeidet fokuserte elevene på det visuelle. De var veldig opptatt av å finne visuelle modaliteter som eksempelvis bilder, og de fokuserte også på hvordan PowerPointen skulle se ut. Elevene hadde mer fokus på form enn innhold. Dette kan mulig skyldes at det visuelle stadig får større plass i hverdagen. En kan se at samfunnsaktører får et sterkere fokus på multimodal kommunikasjon. Sosialsemiotisk tankegang om at vi ikke utelukkende kommuniserer gjennom verbalspråk, har fått godt feste. Dette speiler et samfunn der det visuelle har fått større plass og sterkere fokus (Løvland, 2010: 12). Elevene har derfor opparbeidet en forståelse for at det visuelle er viktig og sentralt i en sammensatt tekst.

Under produksjonen av sammensatte tekster kommer også elevenes forståelse for det digitale tydelig frem. Datamaskinen var et sentralt verktøy helt fra tekstens startfase til den

ble presentert i klasserommet. Jeg opplevde at samtlige elever hadde god forståelse for digitale medier, og jeg hørte aldri elevene spørre læreren om hjelp til det digitale. Under helklassesamtalene spurte jeg elevene om de synes de var flinke til å bruke digitale verktøy, noe de fleste elevene mente at de var. Det var til og med en som hevdet at der var flinkere enn lærerne på dette området.

PRESENTASJON

Slik det fremgår av empirien og analysen var kvaliteten på elevenes presentasjon av de egenproduserte sammensatte tekstene varierende. Fremføringene viste at elevene kom frem til ulike resultater med ulikt nivå, noe som igjen tydet på at de hadde opparbeidet ulik forståelse for slike tekster. Forståelsen kommer ikke av seg selv, og de fleste elevene i mitt datamateriale viser at de har en ufullstendig forståelse hva sammensatte tekster krever gjennom sine muntlige fremføringer.

Gruppe 3 viste liten forståelse for sammensatte tekster gjennom sin muntlige presentasjon. Teksten var veldig kort, og gruppa benyttet ikke mange semiotiske ressurser. Gjennom PowerPointens enkle punkter og fargevalg, viste de likevel en viss forståelse for et sammensatt uttrykk. Gruppa viste også noe forståelse for sammenhengen mellom modaliteter gjennom funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon, men en kunne ikke spore mye av slikt multimodalt samspill i teksten. Den muntlige presentasjonen kommuniserte heller ikke spesielt godt med mottakeren. Gruppe 3 viser med dette at de har vanskeligheter med å overskride litt trivielle og lite kreative uttrykk, og at de har liten forståelse for det kommunikative aspektet i sammensatte tekster.

Gruppe 4 viste også liten forståelse for sammensatte tekster gjennom den muntlige presentasjonen. Denne gruppa benyttet seg heller ikke av mange semiotiske ressurser, og PowerPointens ”gulost”-bakgrunn er særdeles forstyrrende for de øvrige semiotiske ressursene og presentasjonens faglige innhold. Den muntlige tekstpresentasjonen var til tider usystematisk og utrygg, og gjorde at tekstens samhandling ble noe svekket. Gjennom PowerPointens overskrifter og punkter, samt de litterære utdragene, viste gruppa likevel en viss forståelse for et sammensatt uttrykk. Ser en bort fra bakgrunnsvalget, kan en finne et eksempel på funksjonell spesialisering og noen multimodale kohesjonsmekanismer i teksten. Gruppe 4 viser med dette at de har en ufullstendig forståelse for sammenhengen mellom semiotiske ressurser i en sammensatt tekst.

Gruppe 5 uttrykker liten forståelse for sammensatte tekster gjennom sin muntlige

presentasjon. Gruppa benyttet seg ikke av mange modaliteter, og den dominerende semiotiske ressursen i presentasjonen var de useriøse bildene av elevene selv. Dette ble særdeles forstyrrende for innholdet i presentasjonen og fremføringen generelt. Informasjonsmessig kommuniserte denne sammensatte teksten særdeles dårlig med mottakeren. Gruppa fokuserte på å være morsomme og useriøse, men de viste ingen forståelse for et undervisningsbasert sammensatt uttrykk. Det var ingen kobling mellom teksten og bildene de presenterte. Gruppe 5 viste derfor ingen forståelse for hvordan de ulike modalitetene skaper sammenheng i en sammensatt tekst. Deres presentasjon ble et eksempel på hvordan usammenhengende bruk av semiotiske ressurser kan ødelegge meningsinnholdet i en sammensatt tekst.

Gruppe 10 uttrykker god forståelse for sammensatte tekster gjennom sin muntlige presentasjon. Gruppa benyttet seg av mange ulike semiotiske ressurser, og de spilte på sammenhengen mellom disse for å skape et helhetlig sammensatt uttrykk. Ulike språkhandlingene gjorde at den muntlige presentasjonen til gruppe 10 kommuniserte godt med mottakerne. En kan finne mange eksempler på funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon i denne teksten. Dette viser at gruppe 10 hadde en god innsikt for det visuelle og tekstlige uttrykket de presenterte, samt en god forståelse for hvordan ulike modaliteter skaper sammenheng i en sammensatt tekst.

"Hamlet"-gruppa uttrykker generelt en god forståelse for det sammensatte uttrykket de skal presentere. Gruppa benyttet seg av ulike semiotiske ressurser for å skape sammenheng i teksten, men selve utformingen kunne virke noe gjentakende. Det visuelle var tydelig i fokus, og de viste en systematisk forståelse av det sammensatte uttrykket de skulle presentere. En kan finne mange eksempler på funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon i denne teksten. I lysbilde 5 viser likevel gruppa at deres forståelse for det sammensatte uttrykket er noe uferdig, her er det ikke sammenheng mellom det gruppa presenterer muntlig og overskriften på PowerPoint-lysbildet.

"Michelangelo"-gruppa viser en bred forståelse for et visuelt og sammensatt uttrykk gjennom sin muntlige presentasjon. De semiotiske ressursene i form av "TV-bilder" og skuespill både utvider og utdyper det faglige og tekstlige innholdet i presentasjonen, og tilbød både informasjon og underholdning til mottakeren. Den systematiske sammenhengen mellom tekst og bilde kommuniserte derfor godt med mottakeren. En finner mange eksempler på funksjonell spesialisering og multimodal kohesjon i denne teksten. Gjennom den muntlige presentasjonen bruker gruppa sin kompetanse og forståelse til å arbeide seg frem til nye og sammensatte uttrykk, og denne gruppa har en særdeles nyskapende og utradisjonell måte

presentere en sammensatt tekst på.

En tendens jeg også oppdaget under presentasjonen var at gruppene med god forståelse for et sammensatt uttrykk, også spilte på multimodalitetens evne til å underholde mottakeren. Dette ble spesielt tydelig i ”Michelangelo” – gruppas fremføring. Denne gruppas forståelse for det sammensatte uttrykket skapte en utradisjonell og underholdene tekst som var tilpasset mottakerne. Tross underholdningsaspektet klarte teksten å holde på sin faglige relevans. ”Michelangelo” – gruppa viste elever med en særdeles god forståelse for hvordan ulike semiotiske ressurser skaper sammenheng i en tekst.

VURDERING

”Hamlet” – og ”Michelangelo” – gruppas presentasjoner ble vurdert av en gruppe medelever. Gjennom vurderingsmøtene uttrykte elevene sine tanker rundt og forståelse av andres sammensatte tekster. Her kom det også frem at det visuelle var viktig for elevene. På vurderingsmøtene diskuterte de medelevenes bruk av bilder og andre semiotiske ressurser i tekstene, og de vurderte sammenhengen mellom semiotiske ressurser og innhold. I vurderingssekvensene kom det tydeligere frem at innholdet i de sammensatte tekstene, i tillegg til det visuelle, også var viktig for elevene. Eksempelvis i vurderingen av ”Hamlet” – gruppa kommer det frem at elevene syns ”å være eller ikke være, det er spørsmålet” – oversettelsen var morsom, men de så ikke sammenhengen mellom dette og det øvrige innholdet. I vurderingen av ”Michelangelo” – gruppa kom det frem at elevene savnet biografiske fakta om kunstneren i den sammensatte teksten.

Gjennom vurderingssekvensene viste elevene god forståelse for hvordan en multimodal tekst bør være sammensatt for å skape mening. De kom med konkrete og konstruktive tilbakemeldinger, og det er tydelig at sammenhengen mellom de semiotiske ressursene er et viktig aspekt for elevene.

SAMTALER

Gjennom helklassesamtalene med spørreskjema kom også elevenes forståelse for sammensatte tekster til uttrykk. Elevene trakk frem at de som regel valgte PowerPoint til å akkompagnere en muntlig fremføring i skolen, da denne ga god oversikt og ga dem muligheten til å ”sprite opp” fremføringen med bilder, tekst, video, farger og musikk. Elevene mente at ved å bruke ulike semiotiske ressurser ville det bli lettere for mottakeren å følge

med. De trakk frem at det var viktig at den eventuelle PowerPointen var samstemt med den muntlige dialogen, og de mente det var viktig med god balanse mellom selve innholdet og de visuelle virkemidlene. En elev brukte som eksempel at gruppa hadde lastet ned en PowerPoint-layout som så "gammel" ut slik at denne skulle ha sammenheng med den historiske personen de skulle presentere.

Dette viser at elevene har god forståelse for at semiotiske ressurser skaper en sammenheng i den sammensatte teksten, og det er åpenbart viktig for dem at multimodaliteten kommer til uttrykk på en balansert måte. Selv om elevene viser en god forståelse for et sammensatt uttrykk i samtaler og vurderingssekvenser, viser datamaterialet at dette ikke alltid kommer til uttrykk gjennom elevenes muntlige presentasjoner. Elevenes kompetanse og forståelse er svært forskjellig. Noen strever med å få til en sammenheng i det sammensatte uttrykket, mens det faller helt naturlig for andre. Det kan være mange grunner til hvorfor elevenes forståelse er så forskjellig. Et godt lærerarbeid er viktig for elevenes utvikling av en multimodal forståelse, men også fritidskulturen og samfunnet spiller en viktig rolle her.

6.3.4 Fritidskulturens påvirkning

Ungdommer sitter mye foran pc-en, og de er storforbrukere av andre digitale medier som mobiltelefoner og iPod, og tendensen er at de anvender multimodale verktøy i langt større grad hjemme enn på skolen. Ungdom bruker digitale ressurser til musikk- og bilderedigering så vel som til samvær via pratekanaler, nettsamfunn og onlinespill. Denne kompetansen kan ofte være automatisert og ubevisst hos elevene, men det er likevel en kompetanse som bør utnyttes sterkere i skolen (Otnes, 2009: 21). Gjennom helklassesamtalene jeg hadde med klassene på Trollhaugen kom denne fritidskompetansen frem. På spørsmål om hvor de hadde lært å bruke digitale verktøy som eksempelvis PowerPoint, svarte mange av elevene at de hadde lært dette av seg selv, venner eller familiemedlemmer, utenfor skoletiden. Lærere, skolen og elever møter utfordringer gjennom den påvirkningen fritidskulturen har på undervisningsarbeidet. Fritidskulturen kan på en side være et godt supplement til teksterfaring, men det er også her elevene møter tekster som stiller helt andre krav til elevens tolkningskompetanse enn den tradisjonelt har lagt vekt på i skolen (Løvland, 2007: 141 - 143).

Gjennom observasjonene mine oppdaget jeg at elevene ofte drev med "ikke-skolske" aktiviteter på pc-ene sine i timen. Jeg var vitne til dette i hver eneste observasjonsbolk, og det

ble derfor et typisk trekk i mine feltnotater. Her følger et eksempel på en vanlig oppstart av en norsktime på Trollhaugen videregående skole:

Timen starter med opprop. Alle elever kommer på plass og PC-en er på med en gang de har satt seg ned. Det er gjerne Facebook elevene skynder seg å logge på. Læreren ber elevene lukke igjen PC-ene for disse trenger de ikke bruke i dag. (Eget sammendrag fra feltnotater, 2009: 08.10).

Elevenes fritidskultur var dermed med på å definere elevenes skolekultur. I denne sammenheng vil jeg også trekke frem den sammensatte teksten som gruppe 5 presenterte. I denne sammensatte teksten ble bildene av elevene selv den dominerende semiotiske ressursen. Disse bildene minnet mer om bilder elevene kunne lagt ut på for eksempel et nettsamfunn som Facebook, og de passet ikke inn i undervisningssituasjonen. Guttenes presentasjon ble derfor et eksempel på hvordan fritidskulturen og skolekulturen ikke alltid er på bølgelengde, og mange lærere har som prosjekt å beskytte skolen mot slike ”ikke-skolske” aktiviteter. Om elevenes opparbeidede kompetanse brukes ukritisk og tilfeldig, slik disse eksemplene viser, gagnar det åpenbart ikke undervisningen. En kan likevel benytte seg av et samspill mellom fritidskultur og skolekultur i undervisningen. Fagdidaktikken burde trekke veksler på de erfaringene elevene har med seg til skolen, noe som krever bevisste og kunnskapsrike lærere (Otnes, 2009: 21). Om en skal se dette i en norskfaglig sammenheng kan digitalt og multimodalt arbeid i norskfaget ta utgangspunkt i den betydelige digitale tekstkompetansen elevene besitter gjennom sin fritidskultur. En norskfaglig tilnærming til denne verdenen kan eksempelvis være en analyse av nettsamfunnet Facebook som en sammensatt tekst. Kobler en sammen de to kulturene kan det bidra til økt refleksjon over den digitale og multimodale kunnskapen elever sitter inne med (Otnes, 2009: 132).

6.4 Oppsummering

Kunnskapsløftet har trukket frem det digitale og sammensatte tekster på en helt ny måte enn i tidligere norske læreplaner. Kunnskapsløftet løfter frem det utvidede tekstbegrepet, og en kan se at Kunnskapsløftet bygger på semiotiske ideer.

I dette datamateriale ser en at arbeidet med det utvidede tekstbegrepet i norskfaget knytter seg til arbeidet med sammensatte tekster og muntlige presentasjoner, og at arbeidet med sammensatte tekster nesten alltid knytter seg til arbeidet med en form for digitale verktøy. Det er gjerne PowerPoint elevene benytter seg av for å supplere den sammensatte teksten de presenterer. Dette datamaterialet viser at datamaskinen og de digitale verktøyene

var essensielle helt fra den første idèmyldringen og til den sammensatte teksten ble presentert som en muntlig presentasjon.

For å kunne arbeide med sammensatte tekster i norskfaget, må både elever og lærere utvikle en grundig forståelse og kompetanse for feltet. Det sosialesemiotiske tekstbegrepet sammen med en økende digitalisering øker denne kompetansens kompleksitet. Det kreves mye av elever og lærere å utvikle den forståelsen en trenger for å mestre de utfordringene en møter gjennom arbeidet med dette feltet. Medieutviklinga skjer raskt, og tekstmengden en blir eksponert for er enorm. Skolen, lærere og elever må henge med i denne utviklinga for å kunne utvikle en fullstendig forståelse av området sammensatte tekster.

Slik det fremgår av empirien og analysen uttrykte elevenes muntlige presentasjoner en varierende forståelse av sammensatte tekster. Forståelsen kommer ikke av seg selv, og de fleste elevene i dette datamateriale viser at de har en ufullstendig forståelse hva sammensatte tekster krever gjennom de muntlige presentasjonene. Gjennom samtalene og vurderingssekvensene viste elevene likevel god forståelse for hvordan en multimodal tekst bør være sammensatt for å skape mening. De kom med konkrete og konstruktive tilbakemeldinger, og de fremhevet sammenhengen mellom de semiotiske ressursene som et viktig aspekt i sammensatte tekster. Selv om elevene viser en god forståelse for et sammensatt uttrykk i samtaler og vurderingssekvenser, viser datamaterialet at dette ikke alltid kommer til uttrykk gjennom de muntlige presentasjonene.

Elevenes fritidskultur er med på å definere elevenes skolekultur. Fagdidaktikken burde trekke veksler på de erfaringene elevene har med seg til skolen. Dette krever bevisste og kunnskapsrike lærere, og den som er viktigst for et vellykket arbeid med sammensatte tekster i norskfaget er læreren. Det er viktig at de gir elevene tilstrekkelig erfaring med ulike semiotiske ressurser og ulike former for multimodalt samspill. Med en slik erfaring vil elevene lettere kunne forstå og arbeide med sammensatte tekster.

7 Oppsummering og konklusjon

Dette studiet tar for seg sammensatte tekster i norskfaget, og denne oppgaven undersøker hvordan elever i den videregående skolen uttrykker forståelse av sammensatte tekster gjennom muntlige presentasjoner. Jeg har brukt sosiosemiotikk som oppgavens teorigrunnlag og analyseredskap.

Multimodalitet er vår tids kommunikasjonsform, og denne multimodaliteten vil komme sterkere og sterkere inn i skolen etter som nye sammensatte teksttyper skapes hele tiden, spesielt gjennom digitale medier. Ungdom er storforbrukere av digitale medier som mobiltelefoner, iPod og datamaskiner. Tendensen er at elever anvender multimodale verktøy i langt større grad hjemme enn på skolen. Skolekulturen får derfor en utfordring i fritidskulturens påvirkning på skolearbeidet. Videre forskning på området kan eksempelvis omhandle hvordan skolen bedre kan utnytte den brede kompetansen elevene har med seg fra fritidskulturen, og bruke dette aktivt i undervisningen.

Det dominerende trekket dette studiet er at de fleste elevene uttrykker en ufullstendig forståelse av sammensatte tekster gjennom de muntlige presentasjonene sine. Elevene trenger både digital- og tekstkompetanse, for å manøvrere seg gjennom slikt arbeid. Den forståelsen og kompetansen elevene besitter er svært forskjellig, og tross at elevene tilhører ”nett-generasjonen”, viser datamaterialet at sammensatte tekster er et krevende arbeid for elevene. Studiet viser også at elevenes forståelse for fagfeltet kommer til uttrykk gjennom vurderingssekvenser og helklassesamtaler. Her trekker elevene frem at sammenhengen mellom de semiotiske ressursene er viktig for å skape en god og fungerende sammensatt tekst. Likevel ser en gjennom elevenes presentasjoner at den forståelsen og kompetansen elevene har er svært forskjellig. Noen strever med å få til en sammenheng i det sammensatte uttrykket, mens det virker som det faller helt naturlig for andre. Tross lærerens fokus på det utvidede tekstbegrepet, og hennes modellering av sammensatte tekster, kan det virke som elevene ikke har hatt nødvendig opplæring innenfor fagfeltet. Rent didaktisk kan en derfor si at det er enda viktigere at læreren viser nærvær og styring på dette kompetanseområdet.

Litteraturliste

- Bjorvand og Seip Tønnessen, 2002: Agnes-Margrethe og Elise, *Den andre leseopplæringa – Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*, Oslo, Universitetsforlaget
- Eide, 2008: Ove, ”Frå kanon til literacy – Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv”, i blandingskompendium PPU 3120, Universitetet i Oslo
- Erstad, 2005: Ola, *Digital kompetanse i skolen – en innføring*, Oslo, Universitetsforlaget
- Hertzberg, 2009: Frøydis, ”Skolen og grunnleggende ferdigheter”, i *NIFU STEP/ILS rapport 42/2009 Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Hertzberg og Penne, 2008: Sylvi og Frøydis, *Muntlige tekster i klasserommet*, Oslo, Universitetsforlaget
- Hjukse, 2010: Hjørdis, ”Vurdering av sammensatte elevtekster” artikkel i *Norsklæreren* nr 2 - 2010, Landslaget for norskundervisning
- http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_storytelling, hentet 26.10 – 2010
- Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2005: Asbjørn, Per Arne og Line, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo, Abstrakt forlag
- Liestøl, Fagerjord Hannemyr, 2009: Gunnar, Anders og Gisle, *Sammensatte tekster – Arbeid med digital kompetanse i skolen*, Oslo, Cappelen akademiske forlag
- Løvland, 2006, Anne: *Sammensatte elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstsaking*, doktoravhandling ved Høgskolen i Agder: 3, Kristiansand
- Løvland, 2007: Anne, *På mange måtar – samansatte tekstar i skolen*, Bergen, Fagbokforlaget
- Løvland, 2010: Anne, ”Multimodalitet og multimodale tekster”, artikkel i *Norsklæreren* nr. 2 - 2010, Landslaget for norskundervisning
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig skriftlig utgave juni 2006, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet
- Møller, Prøitz og Aasen (red.), 2009: Jorunn, Tine S. og Petter, *NIFU STEP/ILS rapport 42/2009 Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Otnes (red.), 2009: Hildegunn, *Å være digital i alle fag*, Oslo, Universitetsforlaget

Rogne, 2008: Magne, ”Mot eit moderne norskfag – tekstomgrepet i norskplanene”, i Acta Didactica Norge, Vol. 2 Nr. 1 Art. 2, www.adno.no

Rogne, 2009: Magne, ”Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norskboekene i møte med eit nytt hovudområde”, i Acta Didactica Norge, Vol. 3 Nr.1 Art.11, www.adno.no

van Leeuwen, 2005: Theo, *Introducing Social Semiotics*, New York, Routledge

Vikdal, 2009: Pia, ”Eget sammendrag fra feltnotater – Trollhaugen videregående skole”, 10.09 – 2009

Vikdal, 2009: Pia, ”Eget sammendrag fra feltnotater – Trollhaugen videregående skole”, 08.10 – 2009

Vikdal, 2009: Pia, ”Eget sammendrag fra feltnotater – Trollhaugen videregående skole”, 16.10 – 2009

Vikdal, 2009: Pia, ”Eget sammendrag fra feltnotater – Trollhaugen videregående skole”, 22.10 – 2009

Vikdal, 2009: Pia, ”Eget sammendrag fra feltnotater – Trollhaugen videregående skole”, 12.11 – 2009

Vikdal, 2009: Pia, ”Eget sammendrag fra feltnotater – Trollhaugen videregående skole”, 30.11 – 2009

Vikdal, 2009: Pia, ”Eget sammendrag fra feltnotater – Trollhaugen videregående skole”, 03.12 – 2009

Vikdal, 2010: Pia, ”Svar fra læreren – Trollhaugen videregående skole”, 26.03 - 2010

Vedlegg

Spørreundersøkelse

1. Hvilket/hvilke digitale hjelpemidler valgte dere å bruke til den muntlige fremføringen dere har gjennomført i klassen?
2. Hvorfor valgte dere dette hjelpemiddelet?
3. Hvordan måtte dere utforme dette hjelpemiddelet for at det best mulig skulle fungere sammen med den muntlige fremføringen?

Gruppepresentasjon om tekster/forfattere fra 1870-1900

Presentasjonen skal vare i ca. 10 min. Lag gjerne en PPT til foredraget. Husk å oppgi kilder.

Kompetanseområder	Karakterene 1 - 2	Karakterene 3 - 4	Karakterene 5 - 6
Kunnskapstilegning	Eleven viser noe kjernekunnskap, men den er passivt og ukritisk tilegnet	Eleven viser kjerne- og noe breddekunnskap. Den er aktiv og noe kritisk tilegnet	Eleven viser både kjerne-, bredde- og dybdekunnskap. Den er aktivt, kritisk og systematisk tilegnet
Refleksjon	Eleven kan gjengi synspunkter	Eleven kan sammenligne synspunkter	Eleven kan argumentere og kritisk vurdere synspunkter
Formidling	Eleven reproducerer kunnskap	Eleven gjør kunnskap tydelig for andre	Eleven gir en balansert og helhetlig fremstilling, kommuniserer med målgruppen ut fra et bevisst formål

Gruppe 1:

Presenter forfatterne Alexander Kielland, Amalie Skram og Arne Garborg i lys av de litteraturhistoriske periodene realismen, naturalismen og modernismen/nyromantikken. Hvilke temaer skrev de om og hvilke sjangre brukte de for å formidle sin litteratur.

Gruppe 2:

Analyser natur-, dyre-, og personskildringene i "Karen" av Alexander Kielland. Se på sammenhengen mellom disse, tolk symbolikken.

Gruppe 3:

Analyser tematikken i "Karen" av Alexander Kielland. Hvordan kan tematikken knyttes til den tiden novellen ble skrevet i?

Gruppe 4:

Sjangertrekk og fortellermåte. "Karen" av Alexander Kielland er en novelle, men det er samtidig brukt fortellermåter fra folkediktning. Analyser dette, gi eksempler og forklar hvilken virkning dette har.

Gruppe 5:

Analyser tematikken og miljøskildringene i ”Karens jul” av Amalie Skram. Forklar hvorfor denne teksten knyttes til naturalismen.

Gruppe 6:

Hvordan blir personene i ”Karens jul” av Amalie Skram beskrevet i novellen? Sammenlign beskrivelsene av Karen fra Kiellands novelle med Karen fra ”Karens jul” av Skram. Hvilke likheter og forskjeller finner dere?

Gruppe 7:

Beskriv sjangertrekkene og komposisjonen i ”Karens jul” av Amalie Skram. Forklar hvordan oppbygningen av novellen påvirker spenningsoppbygningen og understreker tragedien.

Gruppe 8:

Hvilken tilstand er Veslemøy i i diktet ”Elsk” fra *Haugtussa*. Hvilke bilder bruker forfatteren for å skildre tilstanden. Gi eksempler og forklar.

Gruppe 9:

Grei ut om tematikk i ”Elsk” fra *Haugtussa* av Arne Garborg. Hvordan kan tematikken knyttes til tendensene i litteraturen på denne tiden? Sammenlign innholdet i diktet med temaene man skrev om tidligere på 1800-tallet (i romantikken, realismen og naturalismen)

Gruppe 10:

Analyser virkemidlene i diktet ”Elsk” fra *Haugtussa* av Arne Garborg. Beskriv form og oppbygningen av diktet. Hvordan passer dikt som sjanger til en tekst med dette innholdet? Begrunn og forklar.

PLAN FOR NORSKTIMENE FRAM TIL JUL

Teori: Kap 8, 9 og 17 I Tema

Arbeid:

- Lese en selvvalgt roman (Muntlig anmeldelse i januar)
- Muntlig presentasjon av et faglig emne fra 1500-tallet (i grupper)
- Vurdering av andres presentasjon

Læreplanmål:

- Du skal kunne gjøre rede for viktige utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap I norsk og europeisk litteratur på 1500-tallet. Du skal kunne greie ut om forholdet mellom litteraturen og kulturhistorien.
- Du skal lese et utvalg tekster fra 1500-tallet I original språkdrakt og kunne reflektere over språk og innhold.
- Du skal kunne bruke fagkunnskap I foredrag og presentasjoner. Du skal kunne presentere norskfaglige emner og problematisere det fremlagte stoffet. Du skal kunne vurdere og gi tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner.

Varighet på presentasjonen: To personer på gruppa: 7-8 min. Tre personer på gruppa: Ca. 10 min.

Vurderingskriterier:

- Struktur: tydelig oppsett på presentasjonen, med innledning, hoveddel og avslutning.
- Om du lykkes i å formidle fagstoffet (Du skal lære de andre elevene om ditt tema)
- Om du bruker manus/stikkord på en hensiktsmessig måte.
- Om du bruker PPT/andre hjelpemidler på en god måte.
- Om du er engasjert.
- Om du snakker høyt, tydelig og bruker presist og variert språk.

HUSK: Dette skal være en trening i å holde en god muntlig presentasjon, der formidlingsevne og engasjement er det viktigste å tenke på. I tillegg er dette en trening I å vurdere og gi medelever tilbakemelding på et arbeid.

Vedlegg 3

Fremføring i norsk

Ditt navn:

Navnet på de som fremfører:

Innhold	Nivå			Kommentar
	OM	M	UM	
Innledningen				
Lykkes eleven i å formidle fagstoffet? (får du med deg innholdet?)				
Hensiktsmessig bruk av manus/stikkord?				
Bruk av PP/ andre hjelpemidler?				
Engasjement (lykkes eleven i å få stoffet til å virke interessant?)				
Språk (bruker eleven et presist og variert språk?)				
Avslutningen				

Karakter: